

M^a Victoria Reyzábal Rodríguez

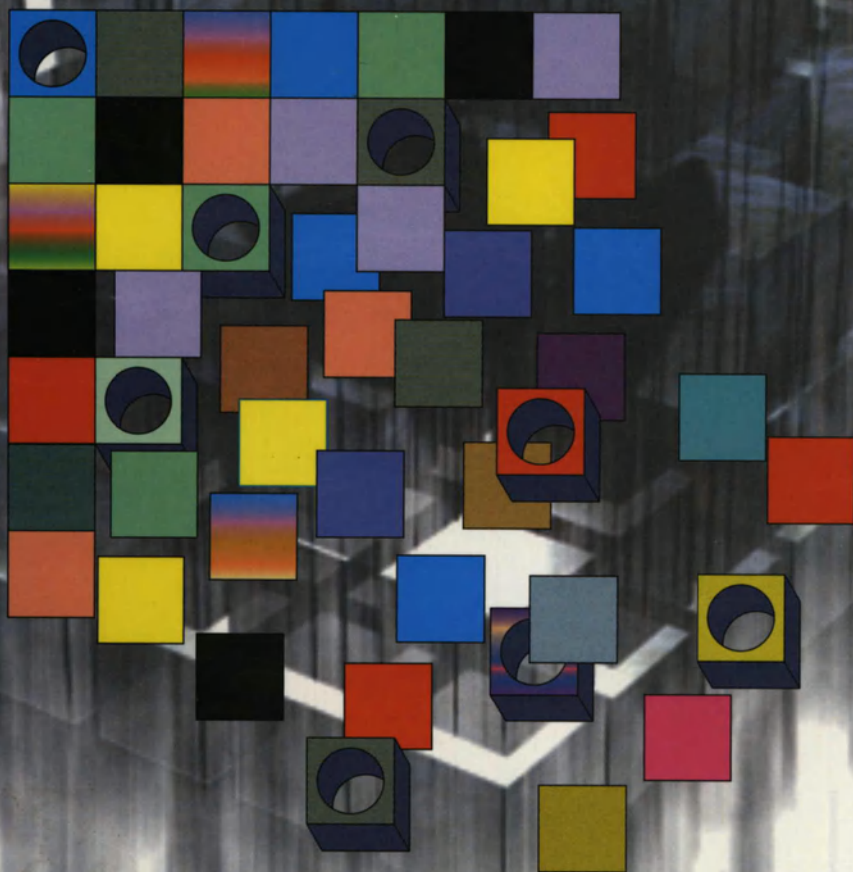
DIRECTORA

Pedro Hilario Silva ■ Belén Muñoz López ■ José Luis Pérez Fuente

Jesús Perdices Madrid ■ Beatriz Soto Aranda

COORDINADORES

Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos





Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos

Ref.: 1511

M^a VICTORIA REYZÁBAL RODRÍGUEZ

Directora

PEDRO HILARIO SILVA • BELÉN MUÑOZ LÓPEZ
JOSÉ LUIS PÉREZ FUENTE • JESÚS PERDICES MADRID
BEATRIZ SOTO ARANDA

Coordinadores

PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS:
LENGUA DE ACOGIDA, EDUCACIÓN
INTERCULTURAL Y CONTEXTOS INCLUSIVOS



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa



Biblioteca Virtual

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN
Comunidad de Madrid

Esta versión digital de la obra impresa forma parte de la Biblioteca Virtual de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión de encuentran amparadas por el marco legal de la misma.

www.madrid.org/edupubli

edupubli@madrid.org

Edita: Comunidad de Madrid
Consejería de Educación
Dirección General de Promoción Educativa

© De esta edición: Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

Coordinación de publicaciones: M.ª Victoria Reyzábal

Diseño de cubierta: José Antonio Díaz Vargas

Elaboración gráfica de cubierta: Diseño Gráfico Rodríguez

Tirada: 1.000 ejemplares

1ª Reimpresión: 2004

ISBN: 84-451-2493-5

Depósito Legal: M-17699-2004

ÍNDICE

PRESENTACIÓN. M ^a Antonia Casanova Rodríguez	9
PARTE I. LA INTERCULTURALIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL	
Coordinado por José Luis Pérez Fuente y Jesús Perdices Madrid.....	13
Introducción.....	15
INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES.	
María Antonia Casanova Rodríguez.....	19
ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL.	
Antonio Muñoz Sedano.....	35
IMÁGENES Y ESQUEMAS CULTURALES.	
Francisco A. Marcos Marín.....	55
PROCESOS DE ACOGIDA: EL RETO DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES EN CONTEXTOS CON ALUMNADO INMIGRANTE DE NUEVA INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO.	
Jesús Perdices Madrid e Isabel Martín Gómez.....	75
CÓMO ASEGURAR EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES.	
Inger Enkvist	87
EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PERCEPCIÓN DIFERENTE DE LA DIVERSIDAD.	
Ana Carmen del Canto Nieto.....	97
PROGRAMAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN.	
M ^a Teresa Pacheco Román.....	111
LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ENSEÑANZA: EL RETO EDUCATIVO DE LA EUROPA UNIDA.	
Javier M. Valle.....	119
PARTE II. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2. MARCO TEÓRICO	
Coordinado por Pedro Hilario Silva.....	137
Introducción.....	139
EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO Y SUS IMPLICACIONES.	
Álvaro García Santa-Cecilia y Elena Verdía.....	143

LA IMPORTANCIA DEL INTERCULTURALISMO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS. Joaquín Díaz-Corralejo.....	165
CURRÍCULOS CULTURALES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: UNA PROPUESTA. José Luis Atienza Merino.....	179
EL MAPA LINGÜÍSTICO-EDUCATIVO MARROQUÍ Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN. Mohamed El-Madkouri Maataoui.....	209
EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD. M ^a Victoria Reyzábal y Pedro Hilario Silva.....	239
LA ERA POSTCOMUNICATIVA DEL SIGLO XXI. Raquel Varela Méndez.....	261
EL RETO DE LA ENSEÑANZA DE L2 A INMIGRANTES: BREVE ESTUDIO COMPARATIVO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO L2 EN EE UU Y CASTELLANO COMO L2 EN ESPAÑA. Carmen Valero Garcés.....	287
LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS POR INTERNET Y LAS PLATAFORMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE. Germán Ruipérez.....	307
PARTE III. LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2. ASPECTOS METODOLÓGICOS Coordinado por Belén Muñoz López.....	327
Introducción.....	329
CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR. Belén Muñoz López.....	331
LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES. Isabel García Parejo.....	345
EN LA CLASE DE ESPAÑOL CON NIÑOS Y NIÑAS. EL COMPONENTE LÚDICO. Isidoro Pisonero del Amo y María José Eguskiza Garai.....	365
VARIABLES EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA SEGUNDA (L2) COMO LENGUA DE ACOGIDA (LA) EN CONTEXTOS ACADÉMICOS. Beatriz Aranda Soto.....	393
EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN LA COMUNIDAD CHINA. Gladys Nieto.....	411

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES RUSOS DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE E/L2.	
Svetlana Maliavina	423
PARTE IV. LA EVALUACIÓN	
Coordinado por Beatriz Soto Aranda	461
Introducción	463
EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA.	
Sonsoles Fernández	467
REFLEXIONES PARA UNA DINÁMICA EVALUATIVA DE LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.	
Amando López Valero	491
LA EVOLUCIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS.	
Susana Pastor Cesteros	503
LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.	
M ^a Victoria Reyzábal	515
LA EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA.	
Joaquim Llisterri.....	547
MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (EL2): PROPUESTA DE EVALUACIÓN.	
José Luis Pérez Fuente	563
LA CORRECCIÓN DE LA MONOGRAFÍA: ENTRE LA COLABORACIÓN Y LA AUTONOMÍA.	
Graciela E. Vázquez.....	597

PRESENTACIÓN

El presente libro nace con una intención clara: acercarnos, a través del trabajo de autores de reconocido prestigio, a cuatro de los ámbitos básicos sobre los que se sustenta la actual atención a la diversidad: la escuela inclusiva, la enseñanza de español como segunda lengua, el tratamiento de la interculturalidad y la evaluación. Como toda miscelánea, ésta busca sobre todo ofrecernos una panorámica acerca del estado de la cuestión de dichos ámbitos, mostrándonos diferentes opiniones, unas compartidas por nosotros y otras no tanto, sobre un tema complejo y propicio para ser abordado bajo plurales y multinivelares enfoques.

Es cierto que existe un corpus de investigación amplio sobre la cuestión, pero no lo es menos que lo poliédrico del tema y las nuevas circunstancias a las que debe hacer frente una institución tan flexible como la escolar hacen aconsejable actualizar propuestas y proponer nuevas líneas de trabajo e investigación, lo que no sólo justifica sino que también acrecienta, a nuestro juicio, el interés de una publicación como la que ahora presentamos.

La obra recoge, por una parte, artículos ya publicados que nos han parecido suficientemente significativos como para ofrecerlos, facilitando así su acceso al conjunto del profesorado y, por otra, trabajos elaborados expresamente, que completan lo publicado con anterioridad.

La totalidad de los trabajos se estructuran en cuatro ámbitos, que entendemos responden a los aspectos más importantes que se abordan.

Uno de los elementos que con más intensidad está contribuyendo a definir nuevos espacios de diversidad en nuestras aulas es, sin duda, la diferente procedencia

cultural del actual alumnado, que obliga a considerarla como una nueva e imprescindible variable educativa. A partir de esta idea básica, se plantean los artículos aquí recogidos bajo el título *La interculturalidad en la sociedad actual*, los cuales, desde distintas perspectivas, nos ofrecen un conjunto de reflexiones e informaciones mediante las que se pretende abordar las formas en que nuestra sociedad se enfrenta, no tanto a las consecuencias políticas o sociales inherentes a los flujos migratorios, como a las intervenciones culturales y educativas que éstos conllevan. El primer artículo nos habla sobre el modo en que los cambios sociológicos provocados por los movimientos migratorios inciden en los sistemas educativos, en el segundo Antonio Muñoz Sedano lo hace acerca de los diferentes enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural; Francisco Marcos Marín aborda la repercusión de la lengua en la configuración de la idiosincrasia cultural y nacional de los pueblos; el artículo elaborado por Jesús Perdices e Isabel Martín analiza algunas de las actuaciones que serían necesarias para desarrollar un determinado programa de acogida en un centro; Inger Enkvist hace un repaso por las distintas intervenciones previstas para atender al alumnado inmigrante en Suecia; Ana Carmen del Canto nos aproxima al concepto de educación inclusiva, Teresa Pacheco a los programas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen y, para cerrar el bloque, Javier Valle nos plantea la reivindicación de una verdadera dimensión europea de la educación.

Desde la convicción de que la enseñanza del español como lengua de acogida representa uno de los ejes básicos para atender la nueva diversidad que define nuestras aulas, la segunda parte nace con la intención clara de promover un marco de reflexión real sobre la función que la lengua posee en el desarrollo personal del alumnado en cuanto instrumento imprescindible para conseguir una incorporación efectiva tanto al sistema educativo como a la sociedad en general. Desde esta idea, y una vez que Álvaro García Santa-Cecilia y Elena Verdía nos aproximan a los distintos elementos de ese documento básico para el aprendizaje de lenguas que es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, nos acercamos, de la mano de Joaquín Díaz-Corrales, a la importancia que para la adquisición de la segunda lengua posee la construcción de una determinada competencia intercultural, idea en la que incide el intenso artículo de José Luis Atienza, quien reflexiona sobre la importancia que posee en el aprendizaje idiomático el conocimiento del mundo como realidad sociocultural, y sobre la necesidad que, en correspondencia con ello, puede tener la creación de currículos culturales. A continuación, dentro de esta concepción de marco teórico que presenta esta parte, Mohamed El-Madkouri Maataoui nos habla de la relevancia que tiene el mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición y aprendizaje del español como lengua de instrucción, y M^a Victoria Reyzábal y Pedro Hilario Silva reflexionan acerca del modo en que la diversidad de nuestras aulas incide en los procesos de adquisición y enseñanza del español como segunda lengua. Además, Raquel Varela nos lleva a repasar críticamente y de forma diacrónica los diferentes

métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, centrándose de forma particular en la utilización de los llamados enfoques comunicativos. Por su parte, Carmen Valero nos propone un breve estudio comparativo y crítico de la política educativa llevada a cabo en los EE. UU. y en España con respecto a la integración lingüística de la población inmigrante. Termina el capítulo con un artículo de Germán Ruipérez sobre la forma en que las tecnologías de la comunicación, sobre todo Internet, están incidiendo en la enseñanza a distancia de lenguas.

Nos encontramos, pues, que fruto del cambio social producido por el hecho migratorio, están surgiendo distintas necesidades y demandas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua que desembocan, de forma general, en la renovación y confección de nuevos planteamientos docentes que inciden directamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para inmigrantes. Como aportación a dichas demandas, se reúnen en la tercera parte, bajo el título *La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: Aspectos metodológicos*, diversos artículos de reconocidos especialistas a través de los cuales se van perfilando diferentes alternativas y propuestas prácticas relativas a la intervención con población estudiantil inmigrante y a la didáctica de la enseñanza del español como segunda lengua.

Belén Muñoz hace un recorrido por los rasgos característicos que el aprendizaje de una segunda lengua plantea en el medio escolar; Isabel García Parejo analiza las dificultades añadidas que conlleva el hecho de una escasa o nula alfabetización anterior e Isidoro Pisonero y M^a José Eguskiza nos aportan su experiencia en el campo del desarrollo de las cuatro destrezas básicas y nos ofrecen distintas actividades destinadas a tal fin. Por su parte, Beatriz Soto realiza el estudio de algunas de las variables que propician la adquisición de una segunda lengua en población inmigrante marroquí dentro del marco escolar y Gladys Nieto desarrolla una aproximación a la idiosincrasia cultural y lingüística de la comunidad china y su repercusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua por los miembros de la misma. Por último, Svetlana Maliavina realiza un análisis contrastivo en el que reflexiona a cerca de las principales dificultades que tienen lugar en los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en aprendices rusos.

Para terminar, el libro aborda, en su parte cuarta, el tema de la evaluación desde la perspectiva de que dicha actividad docente constituye un pilar fundamental en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje puesto que, en definitiva, es el espejo donde tanto los docentes como los discentes verán reflejada la medida de la adecuación entre los logros alcanzados y las expectativas planteadas. Por ello, los artículos que conforman la parte aspiran a ofrecer una panorámica generalizada sobre los distintos enfoques y perspectivas con que se viene abordando la evaluación del aprendizaje de segundas lenguas y, más concretamente, la enseñanza del español L2.

La temática de los mismos ilustra muy bien el ámbito de inquietudes y aspiraciones en el que teoría y praxis se inscriben. Así, la reflexión abarca tanto la evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas, en general -desarrollada por Susana Pastor Cesteros-, como la de la competencia comunicativa lingüística, en particular, a cargo de Sonsoles Fernández; la problemática relacionada con la corrección de trabajos escritos -planteada por Graciela E. Vázquez- junto con la evaluación de la pronunciación, práctica aún no suficientemente extendida, tal como nos informa Joaquim Llisterri; por su parte, M^a Victoria Reyzábal nos propone una serie de instrumentos concretos dirigidos a facilitar al profesorado la delicada tarea de valorar el aprendizaje del español como segunda lengua y José Luis Pérez Fuente nos ofrece modelos de evaluación a través de los cuales acometer el análisis de materiales didácticos; y todo ello complementado por la reflexión dirigida a implementar una dinámica evaluativa de la Didáctica del español como segunda lengua desarrollada por Amando López Valero.

Como vemos los cuatro ámbitos tratados dan muestra de una extraordinaria complejidad no sólo por la variedad de perspectivas desde las que pueden ser abordados sino también por la diversidad de los distintos aspectos que los conforman. Ojalá este libro permita clarificar conceptos y abrir nuevas y fecundas vías de investigación.

María Antonia Casanova Rodríguez
Directora General de Promoción Educativa

PARTE I

LA INTERCULTURALIDAD EN LA SOCIEDAD ACTUAL

*Coordinado por José Luis Pérez Fuente
y Jesús Perdices Madrid*

Introducción

Como sabemos, el concepto de educación para el pluralismo cultural ha ido evolucionando a lo largo del tiempo y de la urgencia de encontrar una respuesta a las necesidades de los diferentes grupos culturales, se ha llegado poco a poco hasta la posición actual en la que existe una real toma de conciencia de que los programas educativos han de responder a una realidad multicultural generalizada socialmente y que, entre otras cosas, ha hecho que, como acierta a señalar Aguado Odina, la cultura se establezca como variable educativa.

Uno de los elementos en los que se manifiesta de forma más evidente la complejidad de este fenómeno de la interculturalidad en las sociedades contemporáneas es, sin duda, el tratamiento terminológico del mismo. Como veremos a lo largo de este bloque, una variedad de términos de diferente operatividad retórica recorre los artículos seleccionados, unos artículos que con diverso grado de complejidad, de originalidad y adecuación intentan acercarnos, desde diferentes perspectivas, a uno de los rasgos que con más intensidad está conformando la realidad social del mundo contemporáneo.

Interculturalidad, pluriculturalidad, integración, etnicidad, choque de culturas, etc., se repiten una y otra vez y como sucede con aquellos términos que intentan delimitar conceptos complejos y en permanente discusión y análisis, los criterios prevalentes sobre los que estos se definen, aunque presenten un cierto hilo unificador, responden a traslados coyunturales de contenido que dependerán de factores o perspectivas, que variarán no sólo diacrónicamente sino también sincrónicamente en consonancia con los modelos y contextos.

Recordemos cómo a partir de los años 50, comienzan a adoptarse políticas, mal denominadas de igualdad, mediante las cuales se buscaba enfrentarse a la integración de las comunidades extranjeras, dirigidas fundamentalmente a la asimilación de estos grupos, en la creencia, o con la intención, de hacerlos idénticos a nosotros.

En 1960 la teoría de la integración planteaba la posibilidad y la aspiración de crear una sociedad homogénea, haciendo que los "inmigrantes" se adaptasen a la cultura del país de acogida. No se esperaba que éstos renunciases a sus orígenes, pero sí su adaptación. Es por esta época cuando se introduce el término "minorías étnicas" para reemplazar el de "inmigrantes", olvidando que el término "étnico" no puede ser aplicado a minoría o mayoría, pues cada pueblo posee su propia etnicidad. De todas formas las escuelas comienzan a acoger a niños procedentes de estas "minorías" e, incluso, a integrarlos en el sistema educativo, aunque el currículo oficial sigue siendo etnocéntrico.

El endurecimiento de las medidas de control que se aplican a los flujos migratorios que se produce a comienzos de los años 70 en Europa, provocará, además una reducción en la mano de obra inmigrante y la modificación en la estructura demográfica de la inmigración, pues esas mayores dificultades en la entrada de inmigrantes, se compaginan con el desarrollo de políticas de reagrupamiento familiar que conlleva, entre otras cosas, un rejuvenecimiento de la población europea. Al tiempo que esto sucede, asistimos al surgimiento de la teoría del pluralismo cultural que contempla la necesidad de conformar una sociedad cohesionada, pero culturalmente diversa. Se adquiere la conciencia de que la cultura es un fenómeno cambiante y los valores de una sociedad pluricultural comienzan a ser reconocidos.

En nuestro país, sin embargo, no será hasta la década de los 80 cuando comiencen a darse apoyo oficial a la educación multicultural. Es entonces cuando además de iniciativas educativas a nivel curricular, se plantea un apoyo decido al desarrollo de proyectos en áreas que tienen que ver con la atención a la diversidad. Sin embargo, en el enfoque de todas estas actuaciones siguen predominando los valores y presupuestos de la cultura de acogida, y no será hasta la década de los noventa cuando los postulados interculturales tomen verdadera relevancia, y los conceptos de integración intercultural se planteen como un objetivo válido en los diferentes ámbitos educativos.

Hoy en día, aún reconociendo las bondades que subyacen en los presupuestos interculturales, no son pocas las voces que recuerdan las dificultades (relacionadas con actitudes de recelo o indiferencia, desconocimiento o manipulación interesada) que una integración social basada en dichos presupuestos encuentra en la práctica.

A lo largo de los artículos que configuran este bloque se ha intentado ofrecer un conjunto de reflexiones e informaciones que, más allá de juicios apodícticos o planteamientos concluyentes, buscan permitirnos reflexionar desde distintas perspectivas sobre el modo en que nuestra sociedad se enfrenta, no tanto a las consecuencias políticas o sociales inherentes a los flujos migratorios, como a los movimientos culturales y educativos que los mismos conllevan.

Así, de especial relevancia nos parecen las reflexiones que M^a Antonia Casanova lleva a cabo sobre el modo en que los cambios sociológicos provocados por los movimientos migratorios inciden en los programas educativos, y el modo en que la atención a la diversidad cobra una nueva dimensión, al tiempo que certifica el modo en que alumnado, familias y profesorado han de establecerse como los tres pilares sobre los que debemos trabajar. Muñoz Sedano, por su parte, nos acerca a los diferentes enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, en un trabajo que permite al profano en la materia tener una visión rigurosa y crítica de dichos contenidos. Marcos Marín aborda diferentes aspectos lingüísticos convergentes con el tema, como por ejemplo la incidencia de la lengua en la configuración de la idio-

sincrasia nacional o los aspectos lingüísticos que inciden en la configuración cultural de los pueblos.

El programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) es, sin duda, uno de los programas mediante los cuales se intenta abordar el problema lingüístico y cultural de la población inmigrante, Teresa Pacheco analiza el modelo desarrollado en la actualidad en la Comunidad de Madrid. Por último Javier M. Valle expone una serie de interesantes reflexiones acerca de la necesidad de desarrollar una verdadera dimensión europea de la educación.

La nueva situación escolar que surge de la inmigración requiere una serie de cambios en lo tocante a la organización escolar, ajustes que tienen que ver con cada uno de los aspectos y ámbitos en los que la misma se desenvuelve. De entre las actuaciones que han de llevarse a cabo, el denominado Programa de Acogida resulta de enorme importancia de cara a la integración de los nuevos alumnos.

El director y la profesora de compensatoria de uno de los colegios de Madrid con más experiencia en acogida de alumnado inmigrante nos acercan a su Programa de Acogida, con el fin de hacernos ver la trascendencia del mismo y ofrecernos una serie de pautas fácilmente extrapolables a otras organizaciones escolares que presenten características similares.

Inger Enkvist, nos muestra fórmulas de integración de los hijos de inmigrantes a partir del análisis de dos proyectos exitosos, aunque alejados de las corrientes oficiales, realizados en Suecia y de un recorrido crítico por otros modelos de actuación en este tema.

Partiendo de algunas reflexiones sobre la necesidad de aproximarnos a una percepción diferente de la diversidad, Ana Carmen del Canto nos acerca a la educación inclusiva como filosofía educativa y modo de intervención integradora en una sociedad cada vez más diversa y compleja.

INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN. REFLEXIONES PARA LA ACTUACIÓN EN LOS CENTROS DOCENTES

M^a Antonia Casanova
Directora General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Comunidad de Madrid

Los movimientos migratorios en el mundo*

Uno de los rasgos que caracteriza la sociedad actual es, sin duda alguna, la facilidad para la movilidad entre los pueblos, que unida a los avances tecnológicos y de conocimiento, junto con la fuerte tendencia de globalización existente, está produciendo notables cambios sociológicos en nuestros entornos más cercanos. Además, estas modificaciones se hacen realidad con gran rapidez, casi sin capacidad de asimilación para buena parte de los miembros que integran los grupos sociales.

Si esto nos ocasiona asombro es, quizá, por esa velocidad a la que acabo de aludir. No obstante, hay que convenir que los movimientos de población son una constante de la humanidad desde su aparición sobre la tierra. Migrar, individual o colectivamente, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas. Para distinguir este fenómeno de los procesos de cambio individuales, se suelen denominar movimientos migratorios a los desplazamientos masivos de población de una región a otra (más o menos cercana o lejana) o de unos países a otros. En general, se está aludiendo a cambios que tendrán cierta continuidad temporal y nunca a traslados coyunturales. El continente europeo ha sido escenario histórico de numerosos movimientos migratorios, hasta el punto de que no existe un pueblo o una nación que no sea heredero o resultante de una gran migración, pacífica o bélica.

Los movimientos migratorios son consecuencia de una tendencia natural e histórica de las personas a desplazarse, casi siempre con el objetivo de mejorar su situa-

* Artículo publicado en: *El profesorado y el cambio educativo*. Madrid, CIE-Fundación Hogar del Empleado, 2002; p. 9-17.

ción de partida. Unas veces la meta será la exclusiva supervivencia y otras la satisfacción de anhelos culturales o de aventura.

Pensemos, por ejemplo, en el crecimiento de los imperios coloniales de Portugal y España durante los siglos XV al XVII, que constituyen un hito en la conformación del poblamiento americano. En los siglos XVII y XVIII, la navegación marítima se fue ampliando con navíos de bandera holandesa y británica, llegando hasta zonas remotas de Oriente. Hay que esperar hasta el siglo XIX para encontrar la siguiente era de aceleración de la productividad mundial, la Revolución Industrial, que llevó aparejados grandes cambios en la población del planeta. En los lugares donde penetraban los nuevos mecanismos de industrialización, la sociedad en su conjunto se modificaba. Uno de los cambios significativos fue el enorme aumento del total de la población en las regiones industrializadas, considerado como una revolución demográfica. En 1750, el total de la población mundial está cercano a los 800 millones de personas, y un siglo después se acercaba a las 1.300. En Europa, se pasó de 145 millones en 1750, a 400 millones en 1900. Empujados por la presión demográfica interna y con la ventaja de la superioridad tecnológica, los europeos se esparcieron rápidamente por todo el mundo, de forma pacífica o mediante conquistas. Según la ONU: "El gran éxodo europeo ha sido el movimiento migratorio más importante de la edad moderna y tal vez el mayor de toda la historia de la humanidad".

Para Portes y Bórocz (1997), la emigración laboral ha surgido como solución viable para los desequilibrios de sus propias sociedades, cuyas causas se hallan ocultas en relaciones históricas de dominación. En apariencia pueden responder a decisiones económicas racionales de los individuos, inmediatas, pero su origen verdadero puede encontrarse en la historia de contactos político-económicos y en las asimetrías de poder entre las naciones emisoras y receptoras.

La OCDE destaca la tendencia a la estabilización de los flujos migratorios internacionales, aunque esta tendencia puede invertirse si se degrada la situación económica de países próximos a otros desarrollados, forzando a una salida mayor. Efectivamente, reiterando la primera afirmación relativa a la facilidad de movilidad existente en la actualidad, esto no afecta sólo a países próximos, sino a otros alejados en la distancia, pero cercanos gracias a los avances en transportes y comunicaciones. Sirva el ejemplo de Ecuador con relación a España, que suministra el mayor número de población inmigrante en la Comunidad de Madrid, a pesar de su lejanía en el espacio.

Existen teorías puramente economicistas para explicar la migración, pero parece más ajustado a la realidad el considerar múltiples factores que influyen, de hecho, en las decisiones grupales de traslado masivo, tales como las de carácter social, ecológico, político, etc. Estos factores se dan, aunque con enfoque inverso, tanto en la sociedad emisora (factores de expulsión), como en la receptora (factores de atracción).

Cultura y culturas: un fenómeno complejo

La cultura constituye un fenómeno plural y multiforme. No se trata, en ningún caso, de una realidad homogénea, privilegio de algunos grupos sociales. Supone, siempre, un proceso continuo de creación y recreación colectiva y nunca un producto exclusivo de la escolarización formal. "La cultura no es sólo la manifestación artística o intelectual que se expresa en el pensamiento. La cultura se manifiesta, sobre todo, en los gestos más sencillos de la vida cotidiana. Cultura es dar la mano de modo diferente, es relacionarse con el otro de otro modo. Cultura son todas las manifestaciones humanas, incluso lo cotidiano, y es en lo cotidiano donde se da algo esencial, el descubrimiento de lo diferente" (Faundez y Freire:1985). Sin paramos a analizar sistemáticamente la evolución del concepto de cultura, sí citaré alguna otra definición acerca de la misma. Leslie White dice: La cultura consiste en herramientas, implementos, vestimenta, ornamentos, costumbres, instituciones, creencias, rituales, juegos, obras de arte, lenguaje, etc. (Kottak: 1994). Geertz la conceptualiza como ideas basadas en el aprendizaje de símbolos; concibe las culturas como "mecanismos de control -planos, recetas, reglas, construcciones-, lo que los técnicos en informática llaman programas para regir el comportamiento" (Kottak:1994). Por su parte, Plog y Bates (1980) la entienden como "el sistema de creencias, valores, costumbres, conductas, artefactos compartidos, que los miembros de una sociedad usan en interacción entre ellos mismos y con su mundo, y que son transmitidos de generación en generación a través del aprendizaje".

En realidad, existen culturas, no la cultura. Independientemente del lugar que ocupan los sujetos en la sociedad (¿creadores de cultura o consumidores de cultura?), hay que hacerse a la idea de que todos los grupos se convierten en productores de cultura.

Por todo ello, la necesidad de construir o afirmar a escala mundial una mentalidad en la que se reconozca el derecho a la diferencia cultural es urgente. Una mentalidad que asegure la pluralidad como fundamento y compromiso para construir un intercambio igualitario y recíproco entre las culturas y los saberes. En 1961, el VII Coloquio Interdisciplinar de Friburgo (Suiza) tuvo como tema "Los derechos culturales: una categoría subdesarrollada de los derechos humanos". En 1992, dentro de las Actas de Coloquio de UNESCO se afirma que los derechos culturales son derechos a la identidad y que ésta se genera no en el aislamiento, sino en la relación, al igual que el derecho a la identidad cultural es derecho a la diferencia y derecho a la semejanza, derecho a la singularidad y derecho a pertenecer a sociedades más amplias y a la misma humanidad sin fronteras.

Sintetizando algunas de las claves de las culturas, puede decirse que:

- a) Son aprendidas.
- b) Son modos de interpretación de la realidad.

- c) Son simbólicas.
- d) Son compartidas.
- e) Son mecanismos de adaptación.

Etnias, minorías étnicas, estereotipos, prejuicios, xenofobia, pobreza, extranjería, exclusión

Sin olvidar el fenómeno de resistencia e inercia que acompaña a las culturas, hay que reconocer que éstas son cambiantes, dinámicas y abiertas. Este reconocimiento favorecerá la superación de una serie de palabras y conceptos que son murallas que, una vez levantadas entre las personas, serán difíciles de derribar.

Sin embargo, ahí están los términos con los que encabezo este epígrafe, y, además, bien estudiados por numerosos autores, con profundidad suficiente como para disponer, en estos momentos, de argumentos que permitan luchar con efectividad contra los planteamientos que llevaron a su implantación mental en cada individuo y social en cada grupo. El avance de la persona en su evolución, en todos los órdenes, obliga a replantearse muchas concepciones absolutamente trasnochadas, procedentes de situaciones de interés, casi irracionales, pero que subsisten en los modos de actuar reales de las personas hasta estos comienzos del siglo XXI.

La pobreza es el principal factor de exclusión, no nos engañemos. Cuando no hay pobreza, el resto de factores desaparece. Es un hecho cierto. Y la pobreza no es patrimonio de nadie ni nadie la elige. Es un producto social del que todos somos responsables en mayor o menor medida. Por ello hay que cambiar los planteamientos de segregación cultural o étnica y adoptar posturas culturales y educativas que permitan evolucionar a la sociedad hacia mejores modelos de convivencia y de racionalidad.

Multiculturalidad e interculturalidad

Antes de abordar el enfoque de estos términos, es necesario precisar algunos conceptos clave para decidir, después, sobre bases sólidas, la postura social y educativa coherente con los principios de los que se parte. *

Al estudiar la diversidad humana, se pueden distinguir los universales que compartimos todas las personas, las generalidades que comparten cierto grupo de culturas y las particularidades de cada tradición cultural.

Las culturas son, también, internamente diversas, y tener en cuenta su heterogeneidad ayudará a no caer en estereotipos y a dificultar que una cierta élite monopolice la unificación de esa cultura.

Las culturas son cambiantes, dinámicas, abiertas..., características que es preciso destacar en momentos en que nuevos racismos intentan presentarlas como rígidas, inadaptadas, estáticas o cerradas.

Las multiculturalidad implica la existencia o coexistencia en un mismo espacio y tiempo de diferentes culturas. Durante los años sesenta y setenta pareció bastar esta expresión para reflejar la realidad del momento. Pero se ha manifestado como una opción excesivamente estática, que no expresa la realidad de la riqueza sociocultural actual y que, además, acentúa las diferencias. Apareció como algo nuevo y, sin embargo, ateniéndonos a los comentarios inmediatamente anteriores a esta afirmación, no es una situación extraña, ya que se asegura que incluso la misma cultura se diferencia internamente. Por lo tanto, no debería resultar nuevo el planteamiento multicultural de la sociedad. Si está considerándose como tal es, quizá, por los niveles de inmigración de personas culturalmente más diferenciadas que lo que suele ser habitual en el contexto de un país concreto.

La interculturalidad, por su parte, es una denominación más novedosa y todavía en gestación. Surgió en el ámbito educativo y se extendió a otros (comunicación, sociología...), pero siguen sin sistematizarse sus implicaciones totales. Supone, en principio, que la coexistencia cultural pase a convivencia, con absoluto respeto a las características culturales de cada grupo. Es decir, ni subordinación, ni integracionismo, ni asimilacionismo. Sí, por supuesto, respeto y adaptación a las normas sociales que permiten, favorecen y facilitan esa convivencia deseada, pero manteniendo, a ser posible, las peculiaridades importantes de las culturas que, en un momento dado, integran un supragrupo cultural. La convivencia cultural se ve como un enriquecimiento mutuo y no como amenaza a ninguna de las culturas. El mestizaje cultural siempre ha resultado un factor positivo para el desarrollo de los individuos y de las sociedades.

Posiblemente, tras años de convivencia e intercambio, se lleguen a crear supraculturas que recojan rasgos característicos de las culturas en contacto. Es casi seguro, como se observa en la cultura aparentemente homogénea de cada país; si se estudian con minuciosidad sus rasgos, éstos provienen de múltiples culturas anteriores que han pasado por ese país y han dejado su huella en la sociedad. España, como todos sabemos, es crisol de múltiples culturas, lo que se pone de manifiesto en su lengua, en su arquitectura, en sus costumbres, en su gastronomía, etc.

No obstante, en tiempos de fuerte inmigración se dan posturas grupales tales como desear integrarse en la sociedad de la que pasan a formar parte para que se les acepte como miembros de pleno derecho de la misma, mientras que en estados multinacionales y poliétnicos, cada grupo se esfuerza por continuar siendo una sociedad distinta dentro de la cultura (o supracultura) en que vive.

La aceptación del pluralismo cultural implica admitir una ideología o modelo de organización social que favorezca la convivencia armónica en sociedades o comunidades étnica, cultural, religiosa o lingüísticamente diferentes. Se valora, en consecuencia, positivamente la diversidad sociocultural y se toma como punto de partida que ningún grupo debe perder su identidad propia. Así, no se insiste en querer desaparecer o integrarse una cultura en otra, sino que la diversidad existente se mantiene, aunque recreándose. No desaparece ni por la adquisición de la cultura dominante y abandono de la original, ni por la aparición de una nueva cultura integradora de los aportes preexistentes (Giménez, 1996). De este modo, se busca la unidad en la diversidad, se fomenta la práctica de las tradiciones etnoculturales, se buscan caminos -basados en el respeto y en el derecho a las diferencias, no en la similitud- para la interacción de las personas y se reconoce su contribución al país. En definitiva, se asume que cada grupo tiene algo que ofrecer y que aprender de los otros. Es un factor de enriquecimiento comunitario.

La acción social para la interculturalidad

En el mundo actual existen dos movimientos sociales y culturales que apuntan en direcciones distintas e incluso opuestas.

El primero, lanzado con fuerza desde los ámbitos económico y político y apoyado desde los medios de comunicación, es la globalización de todos los elementos de la vida social: comunicación, información, conocimiento, leyes, ideas... Wright y Mac Manus (1992) afirman que "el pequeño planeta de la humanidad sólo se transformó en un mundo en el siglo XX, tanto en la magnitud de dos guerras como en la creación de los organismos internacionales promotores de la paz, en la interacción económica como en las enfermedades, en las tendencias sociales (desde la música hasta la moda) como en el impacto del medio ambiente. Y, sobre todo, ciertamente, en las comunicaciones". No obstante, a pesar de la difusión masiva de esta postura, se trata de un fenómeno todavía selectivo y excluyente, dirigido por una compleja red de intereses y poderes.

El segundo, es la afirmación de lo local, de lo propio de cada pueblo o grupo social, frente al anterior movimiento uniformador. Existe una nueva conciencia de la identidad de cada grupo y del derecho a conservarla y a que sea reconocida, inclu-

so oficialmente a nivel internacional. Surge, evidentemente, como reacción ante la homogeneización de la globalidad, pero, llevada a extremos, conduce a movimientos nacionalistas, más o menos radicales.

La tendencia a la universalización obliga a convivir con el otro de diferente manera, a integrar igualdad y diferencia desde una nueva construcción social (local y planetaria) basada en la justicia y la interdependencia solidaria. Para algunos autores, en el futuro previsible no habrá una civilización universal, sino múltiples civilizaciones, cada una de las cuales tendrá que aprender a vivir con las demás. El proceso que tenemos ante nosotros constituye un enorme desafío, un reto que deberá abordarse desde todas las estrategias posibles para afrontar con éxito el tipo de relaciones que surjan del pluralismo convivencial. Hay que crear un espacio donde todos nos reconocemos como distintos y rechazamos los marcos de referencia exclusivistas e inamovibles que asignen a determinados grupos puestos subordinados al resto.

Con Adela Cortina (2000), debemos preguntarnos: Educación, ¿para el patriotismo o para el cosmopolitismo? Son opciones con repercusiones decisivas en el futuro de la sociedad mundial, no sólo de un país.

Ciertamente, este planteamiento supone un gran cambio para los que nos hemos desarrollado y hemos vivido en sociedades aparentemente monoculturales (muchas veces forzando incluso posturas personales diferenciadas), especialmente a la hora de dar paso a relaciones sociales distintas y concretas y de experiencias que materialicen los principios a los que antes hemos aludido.

Se ofrecen modelos con planteamientos diversos para resolver las situaciones que se presentan ante la realidad del pluralismo cultural, que inciden, directamente, en las soluciones educativas que puedan desarrollarse:

- *Modelo tecnológico o positivista*: la resolución del problema estriba en la adquisición de destrezas dirigidas a compensar los déficits de los integrantes de las culturas distintas a la mayoritaria. Asimilación y aculturación son las consecuencias inmediatas del planteamiento expuesto. El modo de conseguirlo es mediante el apartamiento total de estos grupos (apartheid) o la marginación de recursos sociales y materiales (segregación).
- *Modelo hermenéutico o interpretativo*: se sugiere que debe abordarse la diversidad cultural apoyándose en la mejora del conocimiento de sí mismos en todos los grupos que conviven (colectiva e individualmente), haciendo posible la cooperación intercultural y la superación de prejuicios y discriminaciones. Los avances se darán progresivamente y de modo gradual se reconocerá la diferencia de cada

grupo, sin marginar a ninguno de ellos. Se cambia la conciencia acerca de la realidad social, pero sin tender vías para transformar las condiciones de vida en las que emergen estas culturas. El modelo se limita al análisis sin ofrecer soluciones.

- *Modelo crítico o sociopolítico*: se pretende que los grupos se reconozcan como iguales en la diversidad, sin atribuirse méritos particulares por pertenecer a una u otra cultura. La convivencia se creará a través del diálogo y de acciones sociales conjuntas y concertadas entre los interlocutores. La permanente evolución de las culturas implica el cuestionamiento de sus verdades y de sus efectos socioeducativos. Lo intercultural será tratado en un proceso constante de reflexión y acción sobre las situaciones originadas en su transcurso y desarrollo. Por ello, el tratamiento marginal de la interculturalidad no tiene sentido. La perspectiva crítica de la interculturalidad supone una opción social que permite elaborar los principios necesarios para la construcción de nuevas formas de relación social en todos los sectores vitales. Es, en definitiva, una nueva forma de vivir, de plantear la existencia de los grupos humanos.

El sociólogo australiano Robert Young aporta una sólida propuesta para la posibilidad real de comunicación y aprendizaje entre culturas (1996): No hay, quizás, tema más importante en las ciencias sociales que el estudio de la comunicación intercultural. La comprensión entre miembros de diferentes culturas fue siempre importante, pero no lo ha sido nunca tanto como ahora. Anteriormente, fue necesario para los imperios o el comercio. Ahora es un asunto de supervivencia de nuestra especie. El diálogo como un proceso de respeto y aprendizaje mutuo es la concepción optimista que presenta Young para llegar a la interculturalidad como modo de convivencia.

Los sistemas educativos, ¿base para la interculturalidad?

Las respuestas a la diversidad cultural desde el sistema educativo institucional, son el fundamento de la sociedad futura. Ciertamente, desde las Administraciones educativas puede ofrecerse la escolaridad obligatoria a todo el alumnado comprendido en las edades que ésta abarca, con opciones distintas. Una puede ser la escolarización en centros diferentes, en función de las características que presente el alumnado; es decir: centros de educación especial, por discapacidades; centros para alumnado con altas capacidades; centros para alumnado inmigrante con una misma lengua; centros para alumnado con un grado determinado de desfase escolar, etc. Se cumple con el deber de educar, pero, obviamente, desde una perspectiva segregacionista.

Está claro, no obstante, que los planteamientos educativos nunca son ingenuos ni faltos de ideología. Ni siquiera, aunque fueran asépticos, dejarían de imprimir una fuerte influencia en los enfoques de convivencia social. Por ello, la sociedad del mañana inmediato se crea, se fomenta, en la escuela de hoy. Desde esta perspectiva, si se quiere conseguir una sociedad intercultural, dentro de los parámetros antes descritos, con altos niveles de comprensión, intercambio, integración, respeto, etc., el modelo expuesto en el párrafo anterior no parece ser el más adecuado para conseguirlo. Será necesario caminar hacia vías de convivencia entre diferentes desde el sistema educativo en sus etapas iniciales. Será necesario organizar una escuela para todos, aunque capaz de responder a cada uno con lo que precisa, según sus peculiaridades propias.

En general, en las diferentes Comunidades Autónomas del Estado Español, la tendencia es precisamente esta última, ya que en las etapas de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria, el alumnado se escolariza en iguales tipos de centros, a pesar de que sus condiciones personales o sociales resulten muy diferentes.

Para educar en el respeto a la diferencia, hay que desarrollarse junto a personas diferentes. Los diferentes deben educarse juntos. La justificación de este aserto es sencilla: la interculturalidad implica, sobre todo, la creación y asunción de actitudes apropiadas que favorezcan la convivencia entre distintos. Y el desarrollo actitudinal no se aprende estudiando lecciones, leyendo libros o escuchando al profesorado. Las actitudes se crean, crecen y llegan a formar parte de nuestro modo de ser, actuando diariamente (en la familia, en el aula, en el centro) de formas adecuadas y coherentes con la educación y la sociedad que se pretende. No se puede hablar en un sentido y obrar en el contrario. El profesorado debe aunar posturas para educar coherentemente a sus alumnos y alumnas. Y los equipos directivos deben organizar el centro para que la actuación global de la institución responda también al discurso de los proyectos educativo y curricular. De lo contrario, hay que saber que el alumnado aprenderá de lo que se hace, no de lo que le dicen.

Si, por otro lado, tradicionalmente se viene insistiendo en que la escuela debe preparar para la vida, y la vida social, en estos momentos, es un crisol de culturas, esa escuela educadora deberá tener en cuenta su contexto y diseñar su actuación para que los ambientes escolar y social no resulten contradictorios y contrapuestos.

Parece obligado abordar el desarrollo de una escuela de todos, aunque sea más compleja desde un punto de vista técnico-pedagógico. Los problemas técnicos debemos resolverlos los educadores. Los problemas de concepto y de actitud no deberían existir, ya que asumir que todos somos diferentes es el punto de partida para una educación de calidad, poniendo al servicio de los niños y adolescentes el sistema,

adaptando el sistema al alumno, y no insistiendo permanentemente en que sea el alumno el que se adapte al sistema.

Cuando se habla de la violencia en la escuela, casi siempre el adulto (profesional o no) se está refiriendo a las acciones agresivas de los niños y jóvenes en los centros. Pero casi nunca se hace una reflexión acerca de la violencia que el sistema genera en el alumnado -muchas veces con la mejor intención- por considerar que todos los alumnos son iguales y tratarlos y organizar la enseñanza como si así fuera.

Juanita Ross (1999) afirma:

"La violencia sistémica se lleva a cabo mediante una progresión de supuestos que empiezan con la creencia de que es posible estandarizar a los alumnos, sus capacidades y sus expectativas. Esta creencia permite que los responsables de la escuela estratifiquen a sus alumnos, ignoren las diferencias y dispensen un trato homogéneo. (...) Los niños a quienes se les ha detenido el desarrollo mediante prácticas perniciosas del sistema escolar no contribuyen a la sociedad en la forma que podrían haberlo hecho si el sistema educativo hubiera estado a la altura de las expectativas" (pág. 45).

Esta violencia sistémica también aparece en el sistema social, no sólo en el educativo. Por ello, parece imprescindible y urgente abordar ya la educación en la diversidad para ofrecer respuestas que deriven en la interculturalidad educativa y social que se está exigiendo para una sociedad más equitativa y justa.

Tras los planteamientos expuestos, hay que aclarar alguna cuestión de principio, especialmente en relación con la compensación de desigualdades en educación. Ésta se dirige a los individuos que precisan refuerzos o apoyos educativos para poder ejercer el derecho a la igualdad de oportunidades. Debe ser temporal, hasta tanto el alumno o la alumna se encuentren en ese mismo punto de partida (o llegada, según los casos y la perspectiva) que le permita seguir adelante con sus propios medios. Ahora bien, la educación intercultural supone un planteamiento general, para todo el alumnado y para toda la población, ya que la convivencia en el respeto a la diferencia que se pretende mediante ella afecta al conjunto de las personas que se integran en una sociedad. La diferencia, por ello, es fundamental. Educación intercultural para todos, y apoyos para quienes los precisan en un momento determinado (más o menos largo) en función de las dificultades, casi siempre de carácter social.

Si la educación monocultural tiene consecuencias sociales no deseadas y el enfoque intercultural supera estas posiciones parciales negativas, hay que concluir que esta educación es buena para todos. Es lo deseable.

Por otro lado, la educación intercultural no puede constituir algo anecdótico dentro del currículum académico, ya que, como antes quedó señalado, debe darse una gran implicación actitudinal para llegar a las metas deseadas. Tiene que incorporarse al quehacer habitual de la escuela mediante un trabajo de transversalidad en las áreas del currículum ordinario. Debe constituir un trabajo de equipo, un proyecto escolar conjunto, si se quiere avanzar en este terreno educativo y social. Y una afirmación obvia que ya hicimos antes: los alumnos deben educarse juntos, nunca en modelos segregados. A pesar de tener que recibir, en algunos casos, apoyos específicos, hay que cuidar y salvaguardar la pertenencia a un grupo, que sirva como referente social integrador.

Según Froufé (1994), "el cambio debe centrarse en los aspectos actitudinales, cognitivos, de valores, de creencias, etc., con la finalidad de evitar que grandes principios legales o instructivos oculten prácticas pedagógicas discriminatorias". Una tarea pendiente en este campo es la revisión de los contenidos curriculares, tanto para favorecer metodologías activas que faciliten el conocimiento mutuo, la participación, el respeto, etc., como para modificar aspectos absolutamente trasnochados en nuestra sociedad actual y, más aún, en la futura inmediata.

Alumnado, familias y profesorado son tres colectivos que deben trabajar en estos nuevos planteamientos, sobre todo mediante metodologías para la educación intercultural que promuevan el aprendizaje cooperativo. Formación de equipos, valoración de la heterogeneidad, entrenamiento en habilidades de colaboración y comunicación, sesiones de evaluación continuadas, etc., son factores que es preciso desarrollar para lograr, progresivamente, los objetivos propuestos.

La diferencia y, consecuentemente, la convivencia entre culturas, debe ser valorada positivamente, como un elemento de enriquecimiento para todos, y nunca como un problema, un inconveniente para la educación, una traba para el aprendizaje... Si se implementan adecuadamente las estrategias organizativas, metodológicas y evaluadoras, la educación intercultural debe constituir un aporte claro a la calidad de la educación que reciba nuestro alumnado y, en buena lógica, a la mejora de la convivencia social del país donde se desarrolla.

El Plan Regional de Compensación Educativa de la Comunidad de Madrid

Dentro de las líneas de actuación marcadas en el Plan de Compensación Educativa citado, una de ellas es el "Desarrollo de la Educación Intercultural", si bien queda claro que éste no debe realizarse sólo en centros donde se lleven a cabo actuaciones de compensación, sino que irá dirigido al conjunto de la población.

En esta cuarta línea de actuación del Plan, se contemplan varios objetivos y, dentro de los mismos, se proponen diversas actuaciones para lograrlos.

Los objetivos son:

1. POTENCIAR LA INTEGRACIÓN DE MINORÍAS ÉTNICAS Y CULTURALES EN EL SISTEMA EDUCATIVO DESDE LOS PRINCIPIOS DE NORMALIZACIÓN Y RESPETO A LA DIFERENCIA.

Actuaciones:

1. Incorporación de la educación intercultural como un eje transversal del currículo, con presencia explícita de contenidos referidos a la cultura gitana y a otras culturas presentes en los centros, en función de los procesos de inmigración.
2. Programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios: programa de lengua y cultura portuguesa, programa de lengua árabe y cultura marroquí. Desarrollo de otras actuaciones en colaboración con otras instituciones públicas y entidades privadas sin fines de lucro, para mantener la lengua y cultura de otros grupos.
3. Elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a apoyar la integración de minorías (programas de acogida y de enseñanza-aprendizaje de español), y de otros materiales que incluyan contenidos referidos a diferentes culturas.
4. Inclusión en los planes de formación permanente del profesorado de acciones dirigidas específicamente a la actualización en el ámbito de la educación intercultural.
5. Formación en centros de equipos docentes en torno a proyectos educativos que incorporen la perspectiva intercultural y la integración de minorías con contenidos relativos a la lengua, la psicología diferencial y a los procesos de socialización en las diversas culturas.
6. Creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural, como organismo dinamizador de iniciativas orientadas a la formación y a la investigación en el ámbito de la educación intercultural y la atención educativa a minorías étnicas y culturales.

2. DESARROLLAR ACCIONES DE APOYO Y FORMACIÓN DE MADRES Y PADRES PERTENECIENTES A MINORÍAS ÉTNICAS O CULTURALES.

Actuaciones:

1. Programas integrados en los Planes de Acción Tutorial de los centros docentes, orientados a fomentar la participación de padres y madres en la vida escolar y en el proceso educativo de sus hijos e hijas.

2. Programas de mediación y acompañamiento familiar y acciones orientadas a informar a las familias de minorías sobre la organización y funcionamiento de los centros y el sistema educativo.
3. Desarrollo de acciones de sensibilización dirigidas al conjunto de la comunidad educativa, en torno a los temas de integración de minorías, y de programas de formación de madres y padres.

3. DESARROLLAR ACCIONES COMPLEMENTARIAS PARA APOYAR LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO GITANO.

Actuaciones:

1. Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español, con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.
2. Puesta en marcha de un servicio de apoyo y asesoramiento a centros con un número pequeño de alumnado inmigrante y/o con incorporaciones a lo largo del curso escolar, para facilitar su acogida y desarrollar acciones de apoyo en la adquisición del español.
3. Puesta en marcha de un servicio de traductores para apoyar la integración del alumnado y la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración educativa y en colaboración con asociaciones y O.N.G.s.

A lo largo de los cursos 1999/2000 y 2000/2001 se han puesto en marcha actuaciones de las señaladas en este Plan y que desarrollan algunos de los objetivos que aquí se marcan. Todavía queda camino por recorrer, especialmente en el campo de la educación intercultural por lo que conlleva de cambio de actitudes de la sociedad en general.

No obstante, cabe destacar, como líneas importantes de acción en esta cuarta línea de actuación del Plan Regional, la futura creación del Instituto Madrileño de Apoyo y Documentación Intercultural (IMADI), que impulse acciones globales y coherentes en este campo; el diseño de la educación intercultural como eje transversal en el currículum de las etapas educativas anteriores a la Universidad (ya se ha incluido en el de Educación Secundaria Obligatoria, publicado recientemente), que afectará a todo el alumnado, como se promueve desde todas las teorías antes tratadas para que la realidad social asuma este planteamiento; el impulso de la formación permanente del profesorado en este campo (enseñanza del español como segunda lengua, conceptualización de la educación intercultural, etc.), dado que no está incorporado a su formación inicial, aunque es de suponer que en el plazo más breve de tiempo se incluyan temáticas de esta índole en las Facultades de Educación; la

elaboración y difusión de materiales que ayuden al profesorado a la implementación de la educación intercultural dentro del aula que es, en definitiva, donde se van a conseguir o no los objetivos propuestos y, por fin, la ampliación, dentro de lo posible, de programas como el de Lengua y Cultura Portuguesa, creo que modélico en su concepción y desarrollo.

En cualquier caso, el Plan Regional de Compensación Educativa supone una serie de actuaciones globales e interconexionadas para favorecer el logro de una realidad diferente a la actual en sus aspectos convivenciales, que no en cuanto la realidad que ya es un hecho (la multiculturalidad se nos da, la interculturalidad hay que conseguirla), que permite su sistematización y evaluación continuadas y, por lo tanto, su ajuste permanente y su mejora en los elementos que se consideren necesarios.

Para cerrar estos comentarios, yo plantearía la siguiente pregunta:

Si afirmamos que la educación intercultural debe dirigirse al conjunto de la población escolar, ¿por qué se promueve desde las acciones de educación compensatoria?

Sinceramente, creo que porque los centros (el profesorado y las familias, en definitiva) donde se llevan a cabo estas actuaciones son los más sensibles hacia estos planteamientos, que deben practicar ya si quieren crear un clima escolar efectivamente educativo. En consecuencia, el sector de la Administración que trabaja en este campo también siente de forma más cercana la exigencia de difundir la interculturalidad como futuro social. Por eso, quizá la plataforma de lanzamiento de la educación intercultural esté siendo, prácticamente en la totalidad de las situaciones, el campo de la compensación educativa cuando ésta se refiere al alumnado inmigrante que la requiere. Pero sólo debe ser la plataforma de lanzamiento. Después tiene que ser la totalidad del sistema quien la asuma, para que se logren las metas deseadas.

A modo de conclusión

En definitiva, el planteamiento de futuro apunta a que sea el sistema educativo general el que asuma la atención a la diversidad en todas sus manifestaciones, sin necesidad de establecer actuaciones de carácter extraordinario, dado que lo diverso es lo normal. Entre esos medios, por supuesto, estará el profesorado adecuado (también el específico de apoyo), servicios como el de intérpretes, el itinerante para la enseñanza del español como segunda lengua, etc., pero la clave se halla en la revisión de objetivos y contenidos curriculares, acompañada de la utilización de metodologías variadas (en función de las características del alumnado) y de modelos de

evaluación que favorezcan la mejora continua, no que contribuyan a homogeneizar al alumnado. Será fundamental adoptar estructuras organizativas flexibles, especialmente en cuanto al agrupamiento de alumnos y siempre en función de diferentes criterios, que no siempre serán los mismos y que, por lo tanto, influirán en el cambio de grupo por parte del alumnado según la actividad que desarrollen.

La calidad de la educación pasa, obligadamente, por dos parámetros:

- La atención a la diversidad.
- La evaluación continua del sistema y del aprendizaje.

Por la atención a la diversidad, dado que la educación obligatoria es para toda la población y si debe ser de calidad para todos (es decir, calidad + equidad) hay que atender a sus características individuales. Por la evaluación, ya que ¿para qué se evalúa en educación si no es para mejorar? Y, por otro lado, ¿cómo se mejora la calidad si no es mediante la evaluación? Son cuestiones que parecen elementales, al menos teóricamente, pero difíciles de conseguir, si nos fijamos en lo costoso que resulta cambiar las prácticas en la educación.

Bibliografía

- AA.VV. (2001): *La convivencia en los centros escolares como factor de calidad. Construir la convivencia*. Madrid: Consejo Escolar del Estado, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- CORTINA, A. (coord.) (2000): *La Educación y los Valores*. Madrid: Biblioteca Nueva/Fundación Argentaria.
- Cuadernos de Pedagogía*, nº 264 (1997): Monográfico dedicado a "Hacia una educación multicultural". Barcelona, diciembre.
- Cuadernos de Pedagogía*, nº 315 (2002): Monográfico dedicado a: "Interculturalismo y ciudadanía". Barcelona, julio-agosto.
- FAUNDEZ Y FREIRE (1985): *Por una pedagogía de la pregunta*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- FROUFÉ, S. (1994): "Hacia la construcción de una pedagogía de la interculturalidad". En: *Documentación Social*, nº 97. Madrid: Cáritas.
- GIMÉNEZ, C. (1996): "La integración de los emigrantes y la interculturalidad". En: *Arbor*, nº 54, julio.
- KOTTAK, C. (1994): *Antropología. Una exploración de la diversidad humana*. Madrid: McGraw Hill.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- PLOG, F. & BATES, D. (1980): *Cultural Anthropology*. New York: Alfred Knopf.

- PORTES, A. y BÓROZ, J. (1997): "Las migraciones actuales: perspectivas teóricas sobre sus causas determinantes y las formas de incorporación de extranjeros". En: *Cruzando fronteras*. Barcelona: Icaria.
- REIMERS, F. (coord.) (2002): *Distintas escuelas, diferentes oportunidades*. Madrid: La Muralla.
- REYZÁBAL, M.V. y SANZ, A.I. (1999): *Los ejes transversales, aprendizaje para la vida*. Barcelona: Cisspraxis.
- ROSS, J. y WATKINSON, A.M. (1999): *La violencia en el sistema educativo. Del daño que las escuelas causan a los niños*. Madrid: La Muralla.
- WRIHT y MAC MANUS (1992): *Futuro imperfecto*. Barcelona: Grijalbo.
- YOUNG, R. (1996): *Intercultural communication*. London: Multilingual Matters.
- ZAY, D. (1998): *Profesores y agentes sociales en la escuela*. Madrid: La Muralla.

ENFOQUES Y MODELOS DE EDUCACIÓN MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

Antonio Muñoz Sedano
Universidad Complutense de Madrid

Introducción¹

Tengo fe en el hombre y en la humanidad.

Considero que proponer y practicar la educación intercultural es participar en la construcción activa de un mundo más solidario.

La humanidad, cada grupo humano y cada hombre va eligiendo a lo largo de la historia y de su vida entre la cooperación y la lucha, entre la aceptación y el rechazo, entre la guerra y la paz. Hemos ido aprendiendo modos pacíficos de superar los conflictos propios de la convivencia social y creando nuevos instrumentos para edificar una vida más humana y más solidaria.

La paz no se puede construir de modo eficaz y duradero sobre un campo minado de muertos, opresiones, injusticias, esclavitud. La paz exige y requiere la justicia, el respeto, la igualdad y la cooperación. La paz no es ausencia de guerra; es convivencia, colaboración y competición, solución negociada y acordada de los conflictos. Hay que edificarla día a día. No hay caminos para la paz. La paz es el camino.

La historia muestra más ejemplos de dominio y avasallamiento que de cooperación entre los pueblos.

Actualmente apostamos a favor de una mayor igualdad y respeto, a favor de unos valores consensuados en la Declaración Universal de Derechos Humanos.

La construcción solidaria de nuestro mundo actual y del próximo siglo requiere buscar nuevos modos de relación entre los diversos grupos humanos y entre sus culturas.

¹ Artículo publicado en: *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106.

La *educación intercultural* pretende este nuevo modo de relación. Es cierto que la educación sola no puede conseguirlo. Ha de ser un empeño de toda la sociedad y de sus instituciones y miembros. Pero la educación es un factor importante de cohesión y de renovación social.

Tengo fe en el hombre. Tengo fe en la educación. Espero que la educación intercultural contribuya eficazmente a un mundo más humano, más justo, más solidario.

La *educación multicultural* y la *educación intercultural* son dos términos que se han difundido rápidamente y se han puesto de moda recientemente. El primer término aparece a finales de los años sesenta, el segundo en los setenta. En un cuarto de siglo han pasado de ser un tema naciente a convertirse en un campo de investigación, en disciplinas universitarias y preocupación de los profesores, directivos, técnicos y políticos de la educación.

Pero no han nacido como construcciones propias de una teoría determinada ni se han traducido en un modelo teórico-práctico único específico de intervención educativa. Se trata más bien de la revisión del viejo problema de relaciones entre pueblos y grupos sociales, desde la visión de la antropología cultural, que va cobrando auge durante el siglo XX. Este problema es muy complejo, pues abarca la realidad social en todo su conjunto, afectando, por tanto, a las relaciones políticas, económicas, laborales, jurídicas, ecológicas, sanitarias, educativas, etc.

El nacimiento y crecimiento de los programas multiculturales se debe a problemas sociales específicos de poblaciones distintas. Es cierto que las respuestas a estos problemas son diversas según las fuerzas políticas, sociales, las ideologías que las inspiran y las teorías interpretativas que guían a los ejecutores de los programas respectivos.

Precisamente esta complejidad exige que -en los estudios teóricos- se analicen a fondo las teorías y modelos propuestos y que -en los programas y aplicaciones prácticas de educación multicultural- se estudie a fondo la realidad social, ya que de lo contrario corremos el riesgo de tocar sólo los síntomas o aspectos superficiales, sin enfrentar, buscar las causas y realizar las soluciones auténticas del problema social.

El movimiento multicultural es ante todo un fenómeno político y social de reivindicación de derechos humanos y civiles por parte de todos aquellos grupos que se sienten discriminados o marginados de la participación democrática ciudadana. Una lucha por la igualdad de oportunidades frente a los grupos culturales y sociales que ostentan el poder político y económico. Desde que los grupos marginados materializaron estas reivindicaciones en demandas específicas, las reacciones desde el ámbito político y social se han ido sucediendo a lo largo de las últimas décadas. La

neutralidad ante este fenómeno es prácticamente imposible, puesto que hasta la postura de indiferencia política denota una determinada tendencia ideológica frente a la multiculturalidad.

Para incrementar el sentido crítico ofrezco seguidamente una visión esquemática de los diversos enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural, de modo que cada uno pueda definir su postura social, política y educativa con mayor conocimiento de causa.

Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural

Sales y García recientemente agrupan los modelos y programas en torno a las políticas. *Política asimilacionista*: modelo y programas de compensación. *Política integracionista*: modelo y programas de relaciones humanas. *Política pluralista*: modelo y programas de estudios de un grupo cultural. *Política intercultural*: modelo y programas interculturales.²

Analicemos, siguiendo este mismo esquema, los modelos y programas más importantes de cada uno de los enfoques políticos y sociales.

1. Enfoque: hacia la afirmación hegemónica de la cultura del país de acogida

La *política asimilacionista* pretende la absorción de los diversos grupos étnicos en una sociedad que se supone relativamente homogénea, imponiendo la cultura del grupo dominante. Se piensa que las sociedades avanzadas tienden hacia el universalismo, más que al particularismo, mientras que un fuerte sentimiento étnico provoca divisiones, separatismos y "balcanización". La diversidad étnica, racial y cultural se concibe como un problema que amenaza la integridad y cohesión social.

Dentro de este enfoque y finalidad podemos situar los modelos *asimilacionista*, *segregacionista* y *compensatorio*.

1.1. MODELO ASIMILACIONISTA

En este modelo, para poder participar plenamente en la cultura nacional, los alumnos de minorías étnicas deben ser conducidos a liberarse de su identidad étni-

² Auxiliadora Sales y Rafaela García, *Programas de educación intercultural* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1997).

ca, pues de lo contrario sufrirán retraso en su carrera académica. Se corre además el riesgo de desarrollar la tensión y balcanización étnica.

Se trata de una idea tradicional, que pervive entre nosotros. En abril de 1886, A. Sutherland, Secretario General de la Iglesia Metodista de Canadá, escribe una carta en la que deja explícito uno de los objetivos que tenían las escuelas-misión en Estados Unidos y Canadá para estudiantes indios, en la que señala:

"La experiencia nos demuestra que el único camino en el que los indios pueden superarse y civilizarse, es arrancándolos de sus ambientes familiares y manteniéndolos alejados de sus hogares un tiempo suficientemente largo de manera que puedan adquirir aquellos hábitos de orden, trabajo y esfuerzo sistemático, que nunca aprenderán en sus casas... El regreso a sus hogares, aunque sea temporal, tiene efectos nocivos, incluso después de uno o dos años de alejamiento, y puede dar como resultado la pérdida de todos los valores adquiridos..."³

En marzo de 1981, el presidente Reagan argumentaba contra los programas bilingües de la siguiente manera:

"Es absolutamente equivocado, y va contra el concepto de América, proporcionar programas educativos bilingües que, como públicamente se ha admitido, sólo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado de trabajo."⁴

Es frecuente utilizar *programas de inmersión lingüística* en la lengua del país de acogida. En California es el método preferido por los numerosos partidarios del "english only". Cummis analiza la controversia que hay en Estados Unidos criticando la idea, ampliamente divulgada, de que la educación bilingüe atenta contra la estabilidad social de ese país y amenaza el concepto de vida americana.⁵

No pocos docentes, muy acostumbrados a una enseñanza tradicional o escasamente formados en educación multicultural, consideran que la *cultura originaria* que llevan consigo los niños minoritarios es algo que *entorpece*, más que ayuda, a una buena "integración" en el colegio y en la sociedad. En el clásico libro de Ramírez y Castañeda se describe muy bien esta extendida teoría de la "*cultura dañina*". Al referirse -en este caso- a los inmigrados mexicanos, los autores comentan que, para muchos, "la cultura y los valores de los mexicano-americanos son la causa principal y definitiva de su bajo status socioeconómico y de sus bajos logros aca-

³ Citado en Marina Lovelace, *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural* (Madrid: Escuela Española, 1995), 47.

⁴ Citado en Lovelace, *Educación multicultural*, 47.

⁵ J. Cummis, *Empowering minority students* (Sacramento: Houghton Mifflin Publishing Company, 1989).

démicos.”⁶ En esta perspectiva, los elementos culturales de los niños minoritarios son vistos como algo que más bien interfiere en el desarrollo escolar y social de dichos alumnos, por lo que lo más conveniente es excluirllos (p.ej. la lengua) del currículum y la vida de la escuela o -incluso- prohibirles su acceso.

1.2. MODELO SEGREGACIONISTA

Paralelamente a los programas asimilacionistas se desarrollaban en algunos Estados políticas de *segregación* para las minorías étnicas o grupos raciales determinados. Recordemos, por ejemplo, las reservas indias y las escuelas para negros. Pueden citarse al respecto las luchas por superar esta segregación en Estados Unidos (campaña por la igualdad de derechos civiles, en especial por la apertura de todas las escuelas a la población negra) y la lucha contra el *apartheid* en África del Sur.

Se puede incluir aquí el programa de *diferencias genéticas*: los alumnos de grupos étnicos minoritarios tienen peores resultados escolares a causa de sus características biológicas. Se reagrupa a los alumnos según su cociente intelectual o nivel y se ofrecen programas distintos que conducen a carreras de mayor a menor prestigio.

También en la realidad española ha habido escuelas o aulas segregadas, como fueron las *escuelas puente* específicas para gitanos.

1.3. MODELO COMPENSATORIO

En este modelo se estima que los jóvenes pertenecientes a minorías étnicas crecen en contextos familiares y sociales en los que no gozan de posibilidades de adquisición de las habilidades cognitivas y culturales requeridas para funcionar con éxito en la escuela, necesitando ser recuperados de su déficit sociocultural mediante programas compensatorios.

Esta forma de ver las cosas, en la que se etiqueta al niño minoritario como "culturalmente desvalido", tiene dos consecuencias. Por un lado, conduce directamente a los programas de educación *únicamente "compensatoria"*. Por otro, mueve al alumno a tener que optar bien por un rechazo de sus raíces culturales (para asimilarse al grupo mayoritario), bien por resistir conflictivamente a la cultura vehiculada por la institución escolar.

⁶ M. Ramírez y A. Castañeda. *Cultural Democracy. Bilingual Development and Education* (Nueva York: Academic Press, 1974), 14.

En nuestro país, la educación de inmigrantes está siendo encomendada, en muchos lugares, a los programas y profesores de educación compensatoria o de atención a alumnos con necesidades especiales. Esto lleva consigo un alto riesgo de aplicar las teorías y prácticas de educación compensatoria, ampliamente discutidas en la teoría y en la práctica.

Resaltamos aquí un grave inconveniente: etiquetar al alumno de medio socioeconómico deprimido, como alumno deficiente, atribuyendo así su falta de rendimiento a una incapacidad debida al ambiente social y familiar. La adopción mental de esta postura teórica por parte del profesor hace bajar en éste las expectativas de un buen rendimiento; la comunicación consciente e inconsciente de estas bajas expectativas produce un efecto de baja estimulación y motivación en el alumno; con lo que se produce el nefasto resultado de la profecía que se cumple por sí misma. (Efecto Pigmalión).⁷

Otro efecto de una mala aplicación de concepciones incompletas y viciadas de la educación compensatoria, consiste en atribuir el retraso escolar a una cultura y lengua originaria que hacen rendir menos en el ambiente escolar, en el que sólo se utiliza la lengua y cultura dominante, más desarrollada y más avanzada. Los investigadores lo hacen notar al hacer referencia a la mentalidad de muchos profesores que atienden población inmigrante:

"El estatus social de la lengua de origen es tanto más evidente en su impacto cuanto que el término bilingüismo no se ha pronunciado jamás durante las entrevistas en profundidad y no directivas que hemos efectuado. La noción de bilingüismo no se halla asociada a esta población de niños que son caracterizados en primer lugar por su ineptitud: son no francófonos."⁸

2. Enfoque: hacia la integración de culturas

2.1. MODELO DE RELACIONES HUMANAS Y DE EDUCACIÓN NO RACISTA

La *integración cultural* se identifica con la interdependencia entre grupos de diversas culturas, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, modelos de comportamientos, en postura de igualdad y de participación. Hay autores que

⁷ Robert Rosenthal y Lenore Jacobson, *Pygmalion in the classroom* (Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, 1968).

⁸ B. Pallaud, "Niños inmigrantes no francófonos," en *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, coord. M. Siguán (Barcelona: ICE-Horsori, 1992), 120.

expresamente añaden el término *pluralista*, para resaltar que una integración así respeta y potencia la existencia de grupos culturales distintos dentro de la sociedad.⁹

Para que pueda darse esta *integración cultural pluralista*, que posibilita un auténtico interculturalismo, se requieren unas condiciones mínimas en la sociedad: reconocimiento explícito del derecho a la diferencia cultural; reconocimiento de las diversas culturas; relaciones e intercambios entre individuos, grupos e instituciones de las varias culturas; construcción de lenguajes comunes y normas compartidas que permitan intercambiar; establecimiento de fronteras entre códigos y normas comunes y específicas, mediante negociación; los grupos minoritarios necesitan adquirir los medios técnicos propios de la comunicación y negociación (lengua escrita, medios de difusión, asociación, reivindicaciones ante tribunales, manifestaciones públicas, participación en foros políticos...) para poder afirmarse como grupos culturales y resistir a la asimilación.¹⁰

Cuando estas condiciones no se dan en la sociedad, una política integracionista que no procure instaurarlas y desarrollarlas es muy similar a una política asimilacionista.

La *política integracionista* se suele entender como una postura de amalgamación, que trata de crear una cultura común que recoja las aportaciones de todos los grupos étnicos y culturales. Esta idea de aglutinamiento generó en los Estados Unidos el modelo de *melting pot* (crisol), sacado de una obra teatral estrenada en Nueva York en 1908, en la cual se concibe América como una nación en la que todas las diferencias étnicas se funden en una sola entidad nacional que es superior a todas ellas por separado. La pretensión es mantener la coexistencia y el equilibrio entre las culturas minoritarias y ofrecer lo mejor de la cultura dominante para todos. La teoría del *melting pot* se halla muy extendida en la sociedad americana, como señala Bennet, y son en realidad muchos los educadores que consideran que su papel principal es conseguir que los grupos de niños y niñas procedentes de otros lugares del mundo se asimilen dentro de la cultura dominante.¹¹

El integracionismo se encuentra en una posición ambigua entre la idea progresista de la lucha por la igualdad de oportunidades y la teoría de la deficiencia, que acaba explicando los déficits de las minorías desde los propios estereotipos de éstas. Para muchos teóricos sigue constituyendo una forma sutil de racismo y una creencia en la superioridad de la cultura receptora. El mito del "melting pot" ha resultado

⁹ Claude Claret, *L'intercultural* (Toulouse: Presses Universitaires du Mirail, 1990); E. de Vreede, "What are we talking about? Plural education and teacher education," *European Journal of Teacher Education* 13(3) (1990):129-140; Fernand Ouellet, *L'éducation interculturelle* (Paris: L'Harmattan, 1991).

¹⁰ Claret, *L'intercultural*, 73.

¹¹ C. Bennet, *Comprehensive Multicultural Education* (Boston: Allyn and Bacon, 1990).

ser una falacia que camufla la ideología asimilacionista, puesto que la cultura anglosajona sigue siendo la dominante y el resto de grupos culturales tienen que renunciar a sus características étnicas para poder participar plenamente en las instituciones sociales, económicas y políticas de la nación.¹²

La *política educativa integracionista* aporta la búsqueda de entendimiento cultural dentro de la escuela. Su objetivo básico es el de promover sentimientos positivos de unidad y tolerancia entre los alumnos y reducir los estereotipos.

El *modelo de relaciones humanas y de educación no racista* articula programas que intentan la reducción y progresiva eliminación de *prejuicios y actitudes racistas*. (modelo 5º de Banks, 2º de Davidman). En su versión más dura, se centra en los estudiantes y profesores del grupo cultural dominante, y en sus versiones más suaves enfatiza la armonía racial, la comunicación y la tolerancia. Los programas de *educación no racista y de relaciones humanas en la escuela* están cercanos al modelo intercultural, si bien se centran sólo en uno de los aspectos importantes de éste. Dado que el racismo es causa de muchos problemas educativos de las minorías, se articulan programas que intentan reducir el racismo de los enseñantes de la mayoría y del material didáctico y de la convivencia escolar. El centro de interés prioritario de la acción educativa consiste en la promoción del respeto y la aceptación intergrupos. Los instrumentos de intervención más utilizados son las técnicas de cambio de actitudes y las estrategias del aprendizaje cooperativo.

Este modelo aporta un aspecto positivo importante: la búsqueda del cambio de prejuicios, estereotipos y actitudes, que es esencial en todo programa que pretenda educación multicultural e intercultural. Pero tiene una grave limitación ya que no plantea el problema de fondo: el análisis de las estructuras sociales, económicas y políticas que crean y mantienen las discriminaciones clasistas, étnicas y sexistas.

3. Enfoque: hacia el reconocimiento de la pluralidad de culturas

Las luchas reivindicativas de derechos civiles y los movimientos sociales de los años sesenta dieron lugar a un proceso de no segregación y de reconocimiento de la validez de las distintas culturas. El relativismo cultural de la Escuela de Chicago y de la sociología británica contribuyeron en el campo ideológico a que surgieran nuevos modelos de educación multicultural.

¹² Sales y García, *Programas de educación intercultural*, 18.

3.1. MODELO DE CURRÍCULUM MULTICULTURAL

Se introducen modificaciones parciales o globales del currículum para que estén presentes en la actividad escolar las diversas culturas de los grupos a los que pertenecen los diversos alumnos. Dentro de este modelo citamos algunos programas.

Programas de *aditividad étnica*: añaden los contenidos étnicos al currículum escolar, sin ninguna clase de revisión o reestructuración del mismo (Paradigma 1° de Banks).

Los programas *biculturales y bilingües* (paradigma 4° de Banks; modelo 4° de Mauviel) parten de la hipótesis de que los niños de minorías étnicas obtienen peores resultados porque reciben la enseñanza en una lengua que no es la materna. Para mejorar el éxito escolar de los alumnos minoritarios se organizan programas que atienden las lenguas 1 (materna) y 2 (oficial o nacional) de modos diversos. En el *programa de transición* se reconoce la lengua materna en la escuela como paso previo a la enseñanza del idioma del país de acogida: así los años de preescolar e incluso los comienzos de primaria se atiende la educación en la lengua originaria. A mediados de los setenta y a principios de los ochenta podían leerse encendidas defensas de este programa, basadas en supuestas razones psicopedagógicas (como es la tesis constructivista de que todo conocimiento se asimila mejor si se enlaza con lo conocido, con las experiencias previas) o en razones políticas.

En el *programa de mantenimiento de la lengua materna*, convive ésta con la lengua mayoritaria durante todo el período escolar obligatorio. Se estima que el desarrollo adecuado de la lengua materna del alumno inmigrante contribuye positivamente a la formación de su identidad personal, da autoconfianza y seguridad. Un buen dominio de la lengua materna contribuye significativamente a la adquisición de una segunda lengua.¹³

La enseñanza de la lengua materna en la escuela se considera cada vez más un valor en sí mismo para el desarrollo cognitivo individual, para la capacidad de encontrar trabajo en ciertos sectores del mercado laboral en que hay demanda creciente de conocimientos de idiomas poco frecuentes y para la capacidad de mantener lazos sociales con las respectivas comunidades de inmigrantes.

¹³ J. Edwards, "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech," en *Language and social psychology*, ed. H. Giles y R.N. Clair (Oxford: Basil Blackwell, 1979); A. Portes y R. Rumbaut, *Immigrant America. A Portrait* (University of California Press, 1990); J. Cummis, "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children," en *Language processing in bilingual children*, ed. E. Bialystock (Cambridge: Cambridge University Press, 1991).

3.2. MODELO DE ORIENTACIÓN MULTICULTURAL

Hay abundancia de publicaciones actuales sobre la orientación (*counseling*) multicultural, poco desarrollada aún en Europa. Se trata de vincular la identidad personal al desarrollo de la identidad cultural de los sujetos.¹⁴

Se elaboran programas de *desarrollo del autoconcepto o de la identidad étnica y cultural*. El contenido étnico puede contribuir al fortalecimiento del autoconcepto de los alumnos de las minorías y simultáneamente ayuda a la preservación y desarrollo de la cultura en estos grupos.

3.3. MODELO DE PLURALISMO CULTURAL

El pluralismo cultural, como ideología y como política, aboga por la defensa de todas y cada una de las culturas, su preservación y desarrollo allá donde estén los grupos culturales que las sustentan. La afirmación de la igualdad de valor de toda cultura se traduce en la convicción de que la existencia de cada cultura sólo puede asegurarse ratificando sus diferencias y particularidades con respecto a las demás. Es una lógica reacción frente al asimilacionismo uniformador, que confunde la igualdad educativa con la homogeneización cultural.¹⁵

Según este modelo, la escuela debe promover las identificaciones y pertenencias étnicas; los programas escolares deben atender a los estilos de aprendizaje de los grupos étnicos y a los contenidos culturales específicos; se deben organizar cursos específicos de estudios étnicos e incluso establecer escuelas étnicas propias que mantengan las culturas y tradiciones (Modelos 8º de Banks, 3º de Mauviel, 3º de Davidman).

Conforme avanzaba en las minorías la conciencia de su identidad y el reconocimiento de sus propios valores culturales, surgió en algunos grupos la necesidad de afianzarlos a través de prácticas educativas propias que dieran lugar a grupos específicos e incluso a escuelas separadas. En ocasiones, esa necesidad brotaba de una respuesta oficial insuficiente o de la persistencia de modelos asimilacionistas que entraban en clara confrontación con la "incapacidad" experimentada por el profesorado y el alumnado de incorporar a la cultura oficial a algunos grupos determinados. Se vuelve así, desde otra perspectiva, a la segregación como alternativa educativa. Cuando los grupos culturales poseen suficiente poder político y económico promueven la creación de escuelas específicas para quienes desean educarse en su len-

¹⁴ P.B. Pedersen, "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling," *Journal of Counseling and Development* 70(1) (1991), 4.

¹⁵ Sales y García, *Programas de educación intercultural*, 65.

gua de origen. En los Países Bajos ha sido muy discutido el caso de las escuelas coránicas, de reciente creación.¹⁶

3.4. MODELO DE COMPETENCIAS MULTICULTURALES

Gibson lo propone como modelo de educación multicultural y lo define como el proceso por el que una persona desarrolla un cierto número de competencias en múltiples sistemas de normas de percibir, evaluar, creer y hacer. Los individuos aprenden a movilizar, según las situaciones, competencias culturales diversas. Esto requiere una intensa interacción de individuos de culturas varias en la misma escuela.¹⁷

Uno de los objetivos finales más nítidos de la educación multicultural consiste en preparar a todos los alumnos -mayoritarios y, fundamentalmente, minoritarios- para poder comprender, adaptarse y funcionar adecuadamente, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria; es decir, generar una auténtica "competencia multicultural".¹⁸ Esto implica desarrollar en los diversos alumnos conocimientos (sobre las culturas en contacto), habilidades (dominio de las varias lenguas) y actitudes (positivas respecto a la diversidad cultural); cualidades, todas ellas, que les permitan participar, según situaciones, necesidades u opciones, tanto en la cultura mayoritaria como en la minoritaria u originaria.¹⁹

4. Enfoque: hacia una opción intercultural basada en la simetría cultural

4.1. CRÍTICAS A LA EDUCACIÓN CENTRADA EN LAS DIFERENCIAS CULTURALES

La acepción generalizada del término *interculturalismo* hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos *multiculturalismo* y *pluriculturalismo* denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así es más frecuente el término "multicultural" en la bibliografía anglosajona y el "intercultural" en la europea continental. Cuando ambos términos se contrapo-

¹⁶ Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, 50.

¹⁷ M.A. Gibson, (1976) "Approaches to Multicultural Education in the United States," *Anthropology and Education Quarterly* 7.

¹⁸ James A Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," En: *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, (ed.) Banks, J.A. y Banks, C.A. (Londres: Allyn and Bacon, 1989), 7.

¹⁹ Paciano Feroso, "Formación del profesorado para la educación multicultural," en *Educación intercultural*, ed. P. Feroso (Madrid: Narcea, 1992), 22.

nen, se hace notar especialmente el carácter normativo e intencional del término *educación intercultural*, significando con éste la especial relevancia de establecer comunicación y vínculos afectivos y efectivos entre las personas de diversas culturas. Es más importante analizar cuáles son los valores y fines que hay en los modelos y programas que se presentan, que el mero uso de rótulos o términos polisémicos o análogos.

Diversos autores, *defensores de la educación intercultural*, han señalado los "efectos perversos" engendrados por los programas que subrayan en exceso los particularismos etnoculturales y las diferencias:²⁰

a) Encerrar a los individuos en una identidad cultural fija e inmutable que les priva de la libertad de elegir su propia "fórmula cultural".²¹

b) Reforzar las fronteras entre los grupos y acentuar los riesgos de intolerancia y rechazo del otro.²²

c) Acentuar las dificultades de acceso a la igualdad de oportunidades para los inmigrantes y miembros de grupos minoritarios.²³

d) La perplejidad paralizante que se adueña del maestro relativista que no sabe qué es lo que debe enseñar, si quiere ser respetuoso con las culturas de los alumnos de las minorías.²⁴

e) La estigmatización y marginalización de los alumnos de las minorías a quienes se asigna una identidad socialmente desvalorizada.²⁵

f) La cosificación y folclorización de la cultura, que deja de ser una realidad viva.

²⁰ Fernand Ouellet, "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure," *Bulletin de l'Association pour la Recherche Interculturelle* 32 (1999): 16-27.

²¹ Carmell Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle", en *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 565-594.

²² S. Steele, *The Content of Our Character: A new Vision of Race in United States* (Nueva York: State University of New York Press, 1990); M. Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques* (Quebec: Conseil Supérieur de l'Éducation, 1993).

²³ Steele, *The Content of Our Character*; J.J. Simard, "La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde," en *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, dir. F. Ouellet (Quebec: IQRC, 1988/1990), 23-55; R. Ghosh, "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle", en *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*, dir. F. Ouellet y M. Pagé (Quebec: IQRC, 1991), 207-231.

²⁴ Camilleri, "Pertinence d'une approche scientifique de la culture..."; J. Kleinfeld, "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom", *Human Organization* 34(3) (1975): 269-274.

²⁵ M. Nicolet, "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire," en *Psychopédagogie interculturelle*, dir. R. Dinello y A.N. Perret-Clermont (Friburgo, 1987).

g) La fragmentación del currículum bajo el impacto de reivindicaciones particularistas.²⁶

h) La ruptura del equilibrio educativo entre desarrollo personal y socialización.

Acerca de este último "efecto perverso", hemos insistido en cómo el riesgo de despersonalización inherente en esta moda homogeneizante oculta la gran diversidad existente en los diferentes estereotipos o etiquetas. El valor de las personas humanas individuales queda diluido implícita o explícitamente en el grupo estereotipo. Así, bajo la homogeneización de "inmigrantes", "gitanos", "ancianos", "jóvenes inadaptados", etc., se solapa o evita una plural, rica y polimorfa heterogeneidad personal. Es cierto que los diferentes grupos étnicos, culturales o sociales, inmigrantes o no, poseen entidad como tales en la sociedad actual. Pero no es menos cierto que las personas integrantes de esos grupos siguen siendo personas y conservando su identidad personal como individuos. Omitir esta doble realidad o inclinarse hacia uno de los dos polos en detrimento u olvido del otro, en los planteamientos y desarrollo de análisis o acciones al respecto, entraña un reduccionismo similar al de la vieja antinomia de "nativismo-ambientalismo"; antinomia ya superada científicamente. Por lo tanto, plantear y desarrollar el tema en el cauce antinómico de individualismo o ambientalismo implica una regresión científica. "Identidad personal" e "identidad grupal" forman parte de la sociedad multicultural y multiétnica de nuestra realidad social actual. Descubrir y potenciar vías y cauces de armonización y no de separación o enfrentamiento es la clave que ha de guiar los análisis y acciones.²⁷

Desde los autores pertenecientes al *paradigma o corriente sociocrítica*, se hacen críticas aún más duras a los diversos programas multiculturales e interculturales. Esta corriente intenta conseguir una sociedad más justa, luchando contra la asimetría cultural, social, económica y política. Para la teoría crítica, "la educación multicultural o intercultural es una nueva forma que la ideología burguesa tiene de presentar en la escuela los temas conflictivos, aislándolos de sus repercusiones sociales y políticas, de su dimensión de poder. Es una manera de enmascarar los problemas sociales, de raza y de sexo".²⁸

Frente al tipo "liberal" de educación multicultural blanda, la teoría crítica opone una educación multicultural antirracista basada en la identificación de los grupos y

²⁶ D. Ravitch, "Multiculturalism. E Pluribus Plures", *American Scholar*, 337-35 (1990): 4; P. D'Souza, *Illiberal Education* (Nueva York: The Free Press, 1991).

²⁷ José V. Merino y Antonio Muñoz Sedano, "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural", *Revista de Educación* 307 (1995):127-162.

²⁸ Félix Etxebarria, "Interpretaciones del interculturalismo en Europa", en *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, ed. Sociedad Española de Pedagogía (Salamanca: SEP, 1992), 58.

problemas sociales, para entrar en un proceso de liberación y de conquista de los derechos negados tradicionalmente.²⁹

4.2. MODELO DE EDUCACIÓN ANTIRRACISTA

En el modelo de *educación intercultural antirracista*, el racismo no es un mero conjunto de prejuicios hacia otros seres humanos, que se puede superar fácilmente por una educación no racista centrada en la modificación de actitudes y creencias. El racismo es una ideología que justifica la defensa de un sistema según el cual ciertos individuos gozan de unas ventajas sociales que derivan directamente de su pertenencia a un grupo determinado. El racismo es un fenómeno complejo en el que intervienen múltiples factores: económicos, políticos, históricos, culturales, sociales, psicológicos, etc.

Los defensores de una *Educación No-racista* (neoliberal) parten del presupuesto de que la sociedad no es racista en sí y sostienen que la escuela no debe jugar un rol activo en la lucha contra el racismo, ya que este tipo de lucha se sale del ámbito escolar al ser de tipo político, ideológico... debe procurar evitar la transmisión de valores y conductas... Por otro lado, los defensores de una *Educación Antirracista* (sociocrítica) parten de una premisa diferente: nuestras sociedades sí que son racistas y nuestro sistema educativo es uno de los elementos reproductores de esta ideología. Consecuentes con su punto de partida, los seguidores de la Educación Antirracista afirman que la tarea principal del sistema educativo debe ser la de combatir esta ideología que subliminal y subrepticamente sigue transmitiéndose a través del proceso educativo.

4.3. MODELO HOLÍSTICO

Banks incorpora en este modelo la implicación de toda institución escolar en la educación intercultural, pero subraya, además, la necesaria aportación de la escuela a la construcción social implicando a su alumnado en un análisis crítico de la realidad social y en proyectos de acción que supongan una lucha contra las desigualdades. Integra así el enfoque intercultural y el sociocrítico.³⁰

El modelo holístico de Banks supone la creación de un ambiente escolar definido por los siguientes rasgos: el personal de la escuela tiene valores y actitudes de-

²⁹ Giroux, *Los profesores como intelectuales*; Henry A. Giroux, *Igualdad educativa y diferencia cultural* (Barcelona: Roure, 1992).

³⁰ Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals", 2-28; Banks, "Multicultural Education: Traits and Goals," 2-25.

mocráticas (no racistas); la escuela tiene normas y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural y étnica; los procedimientos de valoración y evaluación promueven la igualdad étnica y de clase social; el currículum y los materiales de enseñanza presentan perspectivas diversas étnicas y culturales en concepto, aplicaciones y problemas; el pluralismo lingüístico y la diversidad son valorados y formulados en la escuela; se utilizan maneras de enseñar y estilos de motivación que son efectivos con grupos de estudiantes de diferente clase social, raza o etnia; profesores y estudiantes adquieren las habilidades y perspectivas necesarias para reconocer las diversas formas de racismo y desarrollar acciones para eliminarlo.³¹

En textos posteriores, Banks ha insistido en la dimensión crítica del currículum que "debe ayudar a los estudiantes a desarrollar el conocimiento y habilidades necesarias para examinar críticamente la estructura política y económica actuales, así como los mitos e ideologías usados para justificarlas. También un currículum debe enseñar a los estudiantes las habilidades de pensamiento crítico, los modos de construcción del conocimiento, las asunciones básicas y los valores que subyacen a los sistemas de conocimiento y cómo construyen el conocimiento ellos mismos".³²

4.4. MODELO DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Las discusiones sobre educación multicultural, antirracista, construcción crítica de la realidad social han ayudado a perfilar y mejorar un modelo que va recibiendo diversos nombres, bajo los que subyace un contenido similar: multiculturalismo verde, proyecto educativo global, educar para la ciudadanía en una sociedad multicultural. Preferimos, con otros autores, seguir denominando a este modelo con el nombre de *educación intercultural*.³³

En este modelo, la escuela prepara a los alumnos para vivir en una sociedad donde la diversidad cultural se reconoce como legítima. Considera la lengua materna como una adquisición y un punto de apoyo importante en todo el aprendizaje escolar, incluso para el aprendizaje de la lengua oficial; la ve como un triunfo y no como rémora. El tema del pluralismo cultural está muy presente en los programas

³¹ Banks, "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals," 21-25; Bartolomé, *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*, 56.

³² James A. Banks, "Teaching Multicultural Literacy to Teachers," *Teaching Educator* 4(1) (1991):130.

³³ Sales y García, *Programas de educación intercultural*; Ouellet, *L'éducation interculturelle*; M. Abdallah-Preteuille, "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity," en *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Carmell Camilleri, "From Multicultural to Intercultural," en *Cultural Diversity and the Schools*, ed. J. Lynch, C. Modgil, y S. Modgil (Londres: The Falmer Press, 1992); Miguel A. Santos Rego, ed., *Teoría y práctica de la educación intercultural* (Santiago: Universidad, 1994); Alfonso García y Juan Sáez, *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación* (Madrid: Narcea, 1998).

escolares y en el proyecto educativo, no para promover los particularismos culturales, sino para desarrollar en los alumnos el gusto y la capacidad de trabajar en la construcción conjunta de una sociedad donde las diferencias culturales se consideren una riqueza común y no un factor de división. Su aplicación se lleva a cabo con todo el alumnado y no sólo con el alumnado inmigrante.

Los fines de una educación intercultural son: reconocer y aceptar el pluralismo cultural como una realidad social; contribuir a la instauración de una sociedad de igualdad de derechos y de equidad; contribuir al establecimiento de relaciones interétnicas armoniosas.³⁴

Podemos sintetizar los *principios pedagógicos de la educación intercultural* en los siguientes: formación y fortalecimiento en la escuela y en la sociedad de los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y responsabilidad social; reconocimiento del derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; reconocimiento positivo de las diversas culturas y lenguas y de su necesaria presencia y cultivo en la escuela; atención a la diversidad y respeto a las diferencias, sin etiquetar ni definir a nadie en virtud de éstas; no segregación en grupos aparte; lucha activa contra toda manifestación de racismo o discriminación; intento de superación de los prejuicios y estereotipos; mejora del éxito escolar y promoción de los alumnos de minorías étnicas; comunicación activa e interrelación entre todos los alumnos; gestión democrática y participación activa de los alumnos en las aulas y en el centro; participación activa de los padres en la escuela e incremento de las relaciones positivas entre los diversos grupos étnicos; inserción activa de la escuela en la comunidad local.

Como resumen, cabe afirmar que la *educación intercultural* designa la formación sistemática de todo educando: en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual; en el aumento de la capacidad de comunicación entre personas de diversas culturas; en creación de actitudes favorables a la diversidad de culturas; en incremento de interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos.

Con esta concepción plena, la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades.

³⁴ M. Pagé, *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*, 101.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992): "Immigration, Ghettoization and Educational Opportunity". En: LYNCH, J.; MODGIL, C.; MODGIL, S. (ed.) (1992): *Cultural Diversity and the Schools*. Londres: The Falmer Press.
- ALEGRET, J. L. (1992): "Racismo y educación". En: *Educación Intercultural*. FERMOSE, P. (ed.): Madrid: Narcea.
- BANKS, J. A. (1986): "Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals". En: BANKS, J.A. & LYNCH, J. (ed.): *Multicultural Education in Western Societies*, London: Holt, Rinehart and Winston.
- . (1989): "Multicultural Education: Traits and Goals". En: BANKS; J.A. & BANKS, C.A. (1989): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*, London: Allyn and Bacon.
- . "Teaching Multicultural Literacy to Teachers." En: *Teaching Education* 4(1) (1991): 133-144.
- BARTOLOMÉ, M. (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BENNET, C. (1990): *Comprehensive Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.
- BHATNAGAR, J. (1984): "Educación multicultural desde una perspectiva psicológica". En: HUSEN, T. & OPPER, S. (ed.): *Educación multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.
- CAMILLERI, C. "Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour une formation par l'éducation interculturelle". En: OUELLET, F. (dir.): *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: IQRC, 1988/1990.
- . (1992): "From Multicultural to Intercultural". En: LYNCH, J. C.; MODGIL, C.; MODGIL, S. (ed.): *Cultural Diversity and the Schools*. London: The Falmer Press.
- CLANET, Claude. (1990): *L'interculturel*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- COLOM, A. (1992): "Identidad cultural y proyectos supranacionales de organización social". En: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía (SEP).
- CUMMIS, J. (1988): *Minority Education*. Clevedon-Filadelfia: Multilingual Matters Ltd.
- . (1989): *Empowering minority students*. Sacramento. Houghton: Mifflin Publishing Company.
- . (1991): "Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual children". En: BIALYSTOCK, E.: *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press.
- D'SOUZA, P. (1991): *Illiberal Education*. New York: The Free Press.

- DAVIDMAN, L. & DAVIDMAN, P. (1988): "Multicultural Teacher Education in the State of California". En: *Teacher Education Quarterly* 15(2): 50-67.
- EDWARDS, J. (1979): "Judgement and confidence reactions to disadvantaged speech". En: GILES, H. & CIAIR, R.N. (1979): *Language and social psychology*. Oxford: Basil Blackwell.
- ESCAMEZ, J. (1992): "Estructuración y desestructuración de la comunicación interpersonal en contextos interculturales". En: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (1981): *Modelos didácticos: planificación sistemática y autogestión educativa*. Barcelona: Oikos-Tau.
- ETXEBERRÍA, F. (1992): "Interpretaciones del interculturalismo en Europa". En: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*: Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía (SEP).
- FERMOSO, P.(1992): "Formación del profesorado para la educación multicultural". En: FERMOSO, P. (ed.): *Educación intercultural*. Madrid: Narcea, 1992.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1977): *Didáctica II. Programación, métodos y evaluación*. Madrid: UNED.
- GARCÍA, A. y SÁEZ, J. (1988): *Del racismo a la interculturalidad. Competencia de la educación*. Madrid: Narcea.
- GARCÍA, F. [et al.] (1997): "La educación multicultural y el concepto de cultura." En: *Revista Iberoamericana de Educación* 13: 223-256.
- GHOSH, R. (1991): "L'éducation des maîtres pour une société multiculturelle". En: OUELLET, F. & PAGE, M. (dir.) (1991): *Pluriethnicité, éducation et société. Construire un espace commun*. Quebec: IRQC.
- GIBSON, M.A. (1976): "Approaches to Multicultural Education in the United States". En: *Anthropology and Education Quarterly* 7.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid: Piados.
- (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: Roure.
- GRANT, C.A. & Sleeter, C.E. (1989): "Race, Class, Gender, Exceptionality and Educational Reform". En: BANKS, J.A & BANKS, C.A. (ed.): *Multicultural Education. Issues and Perspectives*. London: Allyn and Bacon.
- JORDÁN, J.A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KLEINFELD, J. (1975): "Positive stereotyping: The cultural relativism in the classroom". En: *Human Organization* 34(3): 269-274.
- KNAPP, M.S. [et al.] (1990): "New Directions for Educating the Children of Poverty". En: *Educational Leadership*, sept.: 4-8.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- MARTÍNEZ, M. y PUIG, J.M. (coord.) (1991): *La educación moral*. Barcelona: Graó / ICE Universidad.

- MAUVIEL, M. (1985): "Ou'appellet on études interculturelles?". En: CLANET, C.: *L'intercultural en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Université.
- MERINO, J. V. y MUÑOZ SEDANO, A. (1995): "Ejes de debate y propuestas de acción para una Pedagogía Intercultural". En: *Revista de Educación* 307: 127-162.
- MERTON, R. K. (1964): *Teoría y estructura sociales*. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1993): "Programa y modelos de educación multicultural". En: *Cuadernos de la Fundación Santa María*, 11.
- (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- (2001): "Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos". En: *Encounters on Education*, 1, 81-106.
- NICOLET, N. (1987): "Pédagogie interculturelle, identité des élèves et dynamique de la situation scolaire". En: DINELLO, R. & PERRET-CLERMONT, D. (dir.): *Psychopédagogie interculturelle*. Friburgo.
- NÚÑEZ, V. (1990): *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.
- OUELLET, F. (1991): *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- (1999): "L'éducation face aux défis du pluralisme ethnoculturel. Les grandes questions de l'heure". En: *Bulletin de L'Association pour la Recherche Interculturelle* 32: 16-27.
- PAGE, M. (1993): *Courants d'idées actuels en éducation des clientèles scolaires multiethniques*. Québec: Conseil Supérieur de l'Éducation.
- PALLAUD, B. "Niños inmigrantes no francófonos". En: SIGUÁN, M. (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: ICE / Horsori.
- PEDERSEN, P.B. (1991): "Introduction to the Special Issue on Multiculturalism as Fourth Force in Counseling". En: *Journal of Counseling and Development* 70(1), 4.
- PORTES A. & RUMBAUT, R. (1990): *Immigrant America. A Portrait*. California: University of California Press.
- PUIG, J.M. Diversidad étnico-cultural: una prueba para la democracia y para la educación. En: SANTOS REGO, M.A. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- PUIG, J.M. (1995): *La educación moral en la enseñanza obligatoria*. Barcelona: ICE / Horsori.
- RAMÍREZ, M. & Castañeda, A. (1974): *Cultural Democracy, Bicognitive Development and Education*. New York: Academic Press.
- RAVITCH, D. 1990): "Multiculturalism. E Pluribus Plures". En: *American Scholar*, 337-35: 4.
- ROSENTHAL, R. & JACOBSON, L. (1998): *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

- SALES, A. y GARCÍA, R. (1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SANTOS REGO, M.A. (ed.) (1994): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- SARRAMONA, J. (1993): *Cómo entender y aplicar la democracia en la escuela*. Barcelona: Ceac-OCDE.
- SEARLE, J. R. (1997): *La construcción de la realidad social*. Barcelona: Paidós.
- SELBY, D. (1992): "Educación para una sociedad multicultural." En: *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*. Salamanca: Sociedad Española de Pedagogía (SEP).
- SIMARD, J.J. (1990): "La révolution pluraliste. Une mutation du rapport de l'homme au monde." En: OUELLET, F. (dir.): *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: IQRC, 1988/1990.
- STEELE, S. (1990): *The Content of Our Character. A new Vision of Race in United States*. New York: State University of New York Press.
- VÁZQUEZ, G. (1994): "¿Es posible una teoría de la educación intercultural?". En: SANTOS REGO, M.A. (ed.): *Teoría y práctica de la educación intercultural*. Santiago: Universidad.
- VREEDE, E. de. (1990): "What are we talking about? Plural education and teacher education". En: *European Journal of Teacher*.

IMÁGENES Y ESQUEMAS CULTURALES

Francisco A. Marcos Marín
Universidad Autónoma de Madrid

Propósito y plan

La intención de estas páginas es limitada. Por una parte, queremos recoger unas nociones generales, unos conceptos mínimos, para fijar las bases sobre las que podamos discutir; por otra, queremos hacer referencias concretas al mundo hispánico, aunque siempre dentro del marco general de las relaciones entre la sociedad y los idiomas que los hablantes usan. Algunos de esos conceptos que precisaremos son de índole muy general, casi del marco amplio del derecho natural, otros, en cambio, corresponden a la especialidad de la Lingüística. Asimismo, tenemos en cuenta que este volumen, en su conjunto, no se dirige a los especialistas de una disciplina concreta, sino que tiene un carácter interdisciplinar definitorio, por lo que será preciso recoger conceptos que para los lingüistas o los sociólogos o los juristas son archisabidos, confiando en que lo que unos puedan dominar sea necesario aclarar a otros.

La prosopopeya se ha convertido en un recurso que sobrepasa el marco de la retórica e invade el de la semántica. Por ello se hace necesario recuperar los referidos auténticos de los signos lingüísticos. Cuando hablamos de las lenguas y de sus acuerdos y conflictos, en realidad, estamos hablando de acuerdos y conflictos entre seres humanos, entre grupos de hablantes. Las lenguas son sistemas y son usos, para su realización dependen de la actuación humana.

Para cumplir este objetivo nos hemos propuesto dividir el estudio en tres partes. En la primera trataremos de desarbolar una pretensión sin base natural, la de que las lenguas configuran rasgos nacionales y dan por ello lugar a ciertos supuestos derechos, como el de la autodeterminación. En la segunda analizaremos aspectos propiamente lingüísticos, conceptuales, para tratar de ordenar la terminología y establecer el alcance de sus referencias, abriendo algunas posibles vías. En la tercera presentaremos algunas reflexiones sobre los mecanismos de la cultura al servicio de la maquinaria del poder, con sus implicaciones lingüísticas, escolares o educativas y sociales, con referencia a las migraciones. Cerraremos con unas conclusiones breves.

Una falacia generalizada: el derecho a la autodeterminación

Los estudios de relación de lengua y cultura han tenido con frecuencia claros ribetes nacionalistas. En 1944, Roman Jakobson escribió un artículo, publicado un año después, sobre los orígenes y desarrollo de la idea nacional en Europa. Frente a la idea, tal vez adecuada para la descendencia del Imperio Romano de Occidente, según la cual la tendencia más o menos tribal de agrupamiento en torno a un caudillo, príncipe o soberano se va transformando en un sentimiento más consciente de patriotismo que lleva hasta la noción de soberanía nacional, culminada en la Reforma, la irradiación cultural bizantina, del Imperio Romano de Oriente, nos lleva a conclusiones distintas. Es notable la percepción temprana de que el Este de Europa no constituye un receptáculo herméticamente aislado, sino una parte integral del conjunto europeo. Escribimos estas páginas bajo la influencia de los difíciles acontecimientos de Kosovo, que nos permiten apreciar la enorme actualidad del planteamiento del lingüista ruso-americano¹.

Alrededor del año 863, los Santos Constantino-Cirilo y su hermano Metodio iniciaron su trabajo apostólico en la Gran Moravia, el extenso territorio eslavo de Centro Europa. En el prólogo a su traducción de los textos litúrgicos y los Evangelios, San Cirilo expresa unas ideas particularmente interesantes para el desarrollo del nacionalismo eslavo, en las cuales se vinculan lengua y comunidad: está desnudo el pueblo que no posee libros en su propia lengua, es inexpresable la miseria de los pueblos que hablan al Señor en una lengua que para ellos carece de sentido, en la que no pueden expresar su tribulación.

La igualdad de derechos para las lenguas y entre los pueblos se apoya, dentro del pensamiento cristiano, en los conceptos de igualdad expresados en la primera epístola de San Pablo a los Corintios. Los eslavos convirtieron su lengua en lengua litúrgica y lengua nacional, consagrada por su entrada en la misa, con lo que también se consagra el concepto de nación. Simultáneamente, se extiende este derecho a todas las lenguas y todas las naciones.

Jakobson, no lo olvidemos, recoge todos estos datos y traza la historia del nacionalismo eslavo desde sus remotos orígenes, porque está viviendo una especial situación de crisis, la de la II Guerra Mundial, desde el asilo en los Estados Unidos y con la esperanza puesta en que la intervención norteamericana suponga la derrota de Alemania. Por ello los germanos aparecen como los destructores medievales de esa primera conciencia europea de la igualdad y la sacralidad de las lenguas, postura que se vincula a la destrucción contemporánea de las naciones que las hablan. Esta situación crítica no le impide reconocer cómo Otfried von Weissenburg, en el siglo IX,

Citamos por Selected Writings, VI, 1, esp. p. 117-8.

había señalado el interés del ejemplo moravo de glorificar a Dios en la lengua vernácula o cómo, tras los intentos hussitas en el siglo XV, criticados inicialmente por Lutero, en el siglo siguiente, la Reforma abraza la idea de la lengua vernácula y el panorama cultural centroeuropeo sufre un cambio definitivo.

Se desarrolla en ese momento la idea de la autodeterminación de los pueblos, junto con la plena valoración de las lenguas. Podemos decir que culmina un movimiento de raíces espirituales paulinas y de tradición eslava, particularmente checa, en roce constante con las regiones de lengua alemana.

Recordemos que todo este planteamiento nace de una situación comprometida y orientada en una acción concreta, la del apoyo a los eslavos centroeuropeos frente a los alemanes. Con la cruel ironía de la Historia, la salida de la crisis sería la entrega de los países eslavos al aliado ruso y su relegamiento a la condición de aliados obligados de la Unión Soviética durante casi cincuenta años. Las consecuencias de la rotura de esta situación las vivimos hoy, con el desenfreno por la separación de los rasgos peculiares, que llega hasta la desmembración lingüística de una lengua, como el serbocroata, en croata y serbio, cuya diferencia inicial no era de sistema, sino que se limitaba a la escritura en alfabeto latino en Croacia y en alfabeto cirílico en Serbia. Desde la independencia de Croacia se desarrollan todos los rasgos meramente dialectales del país ilirio, con la intención de tener una auténtica lengua propia, distinta de la del vecino serbio, pese a su condición común.

Razones bien distintas habían propiciado en la Península Ibérica, desde la Castilla de Alfonso X, en el siglo XIII, el desarrollo de la lengua vernácula, no sólo como lengua literaria, sino también como lengua jurídica e incluso como lengua científica. El contacto de los eslavos con el griego y de los hispanos con el árabe (y, en menor medida, el hebreo) había introducido elementos de alteración en la relación de ambos grupos de pueblos con la lengua religiosa. Así, cuando Trento rompe la pujante presencia de las lenguas vernáculas en los textos religiosos, incluidas las traducciones de la Biblia, no sólo separa a los católicos, en latín, de los protestantes, en vernáculo, sino que divide la lengua religiosa y la lengua científica, porque los vernáculos se van imponiendo en esta segunda situación, que en la Península Ibérica tenía un arraigo de casi cuatro siglos, aunque fuera parcial. Hemos tenido que esperar al Concilio Vaticano II para ver la superación de esta polémica secular.

Con estos antecedentes, nos sorprende poco que haya sido un checo, Masaryk, uno de los grandes defensores del derecho a la autodeterminación como derecho natural. La idea ha cuajado con tanta celeridad que resulta sorprendente la debilidad en la que se sustenta. La noción de Estado se hace equivalente a la de Nación-Estado, lo que implica una frontera natural que limite el territorio en el que se ubica un grupo étnico, la "nación". El ideal nacionalista supone la equidistribución de

nación, etnia y lengua. La realidad nos muestra que esto, en el conjunto de la humanidad, no existe de ninguna manera, si consideramos también las divergencias dialectales. Ni siquiera Islandia sería excepcional, porque limita por razones geográficas y no por razones étnicas y protege su frontera por el Tratado del Atlántico Norte. Masaryk consiguió que se fundara un país, Checoslovaquia, que, en virtud del mismo principio de autodeterminación nacional, ya no existe y que fue destruido, por primera vez, poco después de su creación, por el mismo derecho esgrimido por una de sus minorías, la alemana. En estos días cualquiera puede reconocer que la aplicación del principio etnia-lengua-nación en Kosovo sólo lleva al sufrimiento de un grupo u otro de seres humanos.

En cambio, el supuesto principio de las nacionalidades no impide que los Estados Unidos sean hoy no sólo un ejemplo de país integrado, sino de nación, frente a los hipotéticos supuestos nacionalistas. Lo mismo podría decirse de la Confederación Helvética.

La solución no es “liberar” a las minorías, sino protegerlas. *La opresión de los grupos nacionales es un gran mal; pero la autodeterminación nacional no es un remedio factible*².

Conceptos

Resulta imprescindible establecer un marco mínimo conceptual, en el que han de verse los criterios científicos, con sus vacilaciones, ambigüedades y discrepancias. En lugar de situarnos en un entorno muy general, no obstante, procuraremos situar estos conceptos en el ámbito de la sociolingüística española, en el que nos serán más útiles.

Los variopintos y permanentes contactos de pueblos que hablan lenguas distintas han llevado a trazar una amplia taxonomía. Tradicionalmente se señala, en la transición entre los siglos XVIII y XIX, el pensamiento de Guillermo de Humboldt, en quien destaca la consideración del aspecto colectivo de la lengua sobre el particular. La idea de que se deba estudiar la lengua, fundamentalmente, como propiedad individual, frente a toda idea de mente colectiva o de propiedad de la comunidad de hablantes corresponde a destacados lingüistas, como Hermann Paul, y todavía tiene argumentos que pueden usarse contra presunciones racistas o nacionalistas que rebrotan en la actualidad. Mas no creamos que estos planteamientos obedecen a posturas idealistas y más o menos decimonónicas, tan sólo. En 1929 el círculo de Praga presentó sus célebres tesis, de las que se originaría, con la Fonología, la renovación

² Karl Popper, *Conjeturas y refutaciones*, p. 441.

de la Lingüística como ciencia y el nacimiento de las escuelas estructuralistas europeas. Pues bien, los *padres* del funcionalismo y otros formalismos lingüísticos se expresaban así:

Un factor importante para la subdivisión del lenguaje es la relación existente entre los sujetos hablantes que se encuentran en contacto lingüístico: su grado de cohesión social, profesional, territorial y familiar, además de su pertenencia a diversas colectividades que dan lugar a una mezcla de sistemas lingüísticos en la lengua de las ciudades.

En este orden de ideas entran también el problema de las lenguas para las relaciones interdialectales (lenguas llamadas comunes), el de las lenguas especiales, el de las lenguas adaptadas para las relaciones con un medio de lengua extranjera y el de la distribución de los estratos lingüísticos de las ciudades.

Dentro de una escala de efectividad comunicativa, la unidad de comunicación social inferior a la lengua es el *dialecto*. Su definición incontestable es imposible, porque, como toda categoría convencional, depende de los criterios de clasificación. El dialecto está incluido en una lengua que facilita medios superiores de comunicación o está muy emparentado con ella, de modo que los hablantes cambian del dialecto a la lengua para satisfacer esas necesidades comunicativas superiores, hasta que llega un momento en que el dialecto se convierte en nueva lengua o se subsume en la lengua más amplia. La conciencia de los hablantes no ayuda mucho en este punto, porque es difícil percibir desde dentro que una diferencia es lingüística y no una mera variante. El proceso ha sido caracterizado por Edward Sapir como una deriva, y tiene mucho de ese deslizamiento imperceptible.

Cuando el hablante de dialecto fija su ideal de lengua en un código distinto del que maneja percibe esa divergencia como una conciencia de *norma*. Las definiciones más concretas son las diacrónicas, que también resultan insatisfactorias. Así, podemos decir que un dialecto sería un sistema lingüístico de un ámbito geográfico o cultural limitado, que no ha alcanzado (o que ha perdido) autonomía y prestigio, frente a otro sistema con el que constituye genéticamente un grupo. Podemos añadir que el primer sistema o dialecto acepta el segundo como lengua suprarregional y que conserva un grado elevado de polimorfismo. Las críticas a esta definición son múltiples, porque implica lo que algunos ven como una sumisión jerárquica. No opinamos así, pero entramos entonces en el terreno de las interpretaciones. Además, mientras que, en nuestro caso, nos atrae más un planteamiento diacrónico o diatópico de los dialectos, la tendencia predominante desde hace años es la diastrática: conceptos como dependencia, jerarquía o sumisión son especialmente sensibles en esa dimensión.

Las relaciones entre lengua y dialecto son de tipo homogéneo. Son distintas las que nacen de contactos que acaban en algún tipo de mezclas. De acuerdo con Weinreich³, una lengua producida por mixtura de otras tiene que tener al menos uno de estos cuatro rasgos:

1. Una forma evidentemente diferente de la de cualquiera de las lenguas base.
2. Cierta estabilidad de forma después de las fluctuaciones iniciales.
3. Funciones diferentes de las de un vernáculo para el comercio y el trabajo (por ejemplo, su empleo en la vida familiar, en las comunicaciones formalizadas, etc.).
4. Su clasificación por los hablantes mismos como una lengua diferente.

De los distintos términos empleados para las mezclas de lenguas nos limitaremos con *lingua franca*, *criollo* y *pidgin*. El primero requiere una explicación que lo restituya a su valor científico, tras haber sido empleado erróneamente en los últimos años, con el sentido de “lengua que sirve para la comunicación entre hablantes de lenguas diversas”. La *lingua franca* era originariamente la lengua de intercambio que se desarrolló en el Mediterráneo a principios de la Edad Moderna, de base predominantemente italiana, con elementos españoles (castellanos y catalanes), griegos, árabes y franceses, conocida también con el nombre de *sabir* o la especificación *lingua franca mediterránea*. Posteriormente, los términos de *sabir* y *lingua franca* pasaron a designar cualquier lengua mixta⁴.

En lo que concierne a *pidgin* y *criollo*, pueden distinguirse siguiendo un criterio ampliamente aceptado: un *criollo* es un *pidgin* que ha pasado a ser lengua materna de una generación, independientemente de cómo se llame. Este paso a lengua materna supone alcanzar unas condiciones sociolingüísticas estables y una cierta ampliación de la gramática y el léxico del *pidgin* originario. El *pidgin* (palabra que deriva, al parecer, del inglés *business*) propiamente dicho no es lengua nativa de nadie, es una mezcla que se forma para encontrar un denominador común en la comunicación, es un uso lingüístico adulto (aunque reciba el nombre de *baby-talk* en algunos casos). Aunque el término *criollo* se reserva a veces para la mezcla de lenguas europeas y lenguas africanas, puede utilizarse para toda lengua mixta que se ha convertido en lengua propia de un grupo y se transmite de padres a hijos.

El *pidgin* neomelanesio es propiamente un *criollo*, lengua nativa ya de buena parte de Melanesia y Nueva Guinea, de base inglesa, que se une al *créole* haitiano, de base francesa, o al *chinuco* (ing. *chimook*), originariamente mezcla de inglés y

³ 1974, 2.55.

⁴ Véase F. Marcos Marín, *Reforma y modernización*, esp. págs. 37-50. Para la *lingua franca* puede añadirse el trabajo de Naro, mientras que para los fenómenos de *criollización* en América son irremplazables los de Germán de Granda..

nutca, enriquecida luego con elementos de otra lengua amerindia, que le dio su nombre. Esta posibilidad de ampliación o intercambio de elementos es típica de estas lenguas, en un proceso que recibe el nombre de *relexificación*. Mediante la sustitución del léxico y su readaptación, podemos pensar que, a partir de una mezcla de portugués y lenguas africanas, como consecuencia de la trata de esclavos, se fueron conformando los pidgin y criollos modernos. El proceso, sin embargo, es tan antiguo como las lenguas y sus contactos. Se ha señalado que el inglés es un pidgin de francés e inglés antiguo (anglosajón), que sufrió luego un proceso de enriquecimiento. Menos sabido es que también se ha pensado en procesos similares para explicar el nacimiento de las lenguas románicas como consecuencia de las mezclas del latín y las lenguas vernáculas en Europa, pero este planteamiento aparece ya en la obra de Hugo Schuchardt. La vieja disyuntiva basada en la alternativa extinción o continuación, en la que la segunda opción se entendía como regreso a la lengua madre, ha dado paso a la continuación propia, como lengua independiente.

Es frecuente que los hablantes tengan una cierta conciencia de la muerte de las lenguas y que incluso tengamos testimonios de la desaparición precisa de alguna de ellas, con el último de sus hablantes, casos del córnico o del dálmata, pero también hemos de considerar que surgen nuevas lenguas y que, a lo largo de los siglos XIX y XX, los procesos de pidginización y criollización han representado un papel esencial en su nacimiento.

Muchos de los conceptos expresados en la polémica lingüística en España, que no es nueva y que ha sido más o menos ardorosa, según las épocas, proceden de la sociolingüística catalana. Se trata, sobre todo, según Francesc Vallverdú⁵, de las nociones de *bilingüismo*, *diglosia* y *conflicto lingüístico*. El propio Vallverdú reconocía en su momento que el concepto de bilingüismo es polémico por excelencia. La definición genérica de Uriel Weinreich, “la práctica de usar alternativamente dos lenguas”, es la única que puede abarcar todos sus grados y todos sus tipos, aunque, precisamente por su carácter genérico, puede resultar poco operativa en muchos contextos.

Las actitudes hacia el bilingüismo tampoco son las mismas. Un reputado pedagogo catalán, Alexandre Galí, afirmaba en 1931 que hay bilingüismo “cuando, desde el punto de vista individual o colectivo se dan, en el individuo o en la colectividad sometidos o que hablan dos lenguas, fenómenos específicos de alteración o perturbación lingüística” y consideraba, siguiendo al psicólogo suizo Izhaq Epstein, que “la poliglosia es una plaga social” y que el bilingüismo era “nocivo, por definición”. El conocido sociólogo catalán Miguel Siguán, ha señalado como esta actitud de oposición al bilingüismo, a principios del siglo XX, estaba especialmente arraigada entre los intelectuales burgueses hablantes de una de las grandes lenguas de

⁵ El conflicto lingüístico en Cataluña: historia y presente.

cultura, recelosos ante las lenguas minoritarias. La actitud de Galí era consecuencia de la monoglosia impuesta en Cataluña por la dictadura de Primo de Rivera, que prohibía el catalán en la escuela: un pedagogo no podía permanecer impasible ante la escolarización en castellano de niños catalanohablantes. Por eso, cuando, en la II República, se instauró la Generalidad de Cataluña, pudo intervenir en la regulación de una educación bilingüe adecuada a las circunstancias catalanas de la época, desde el Comité de Lengua.

Las nuevas circunstancias aparecen en la etapa final del régimen del general Franco. En esta época nos parece más positiva la actitud del ya citado Miguel Siguán. Desde su punto de partida psicológico, define el bilingüismo como el “comportamiento de ciertos individuos humanos capaces de expresarse y de comunicarse con igual o parecida facilidad en dos lenguas distintas”. Esta definición se aparta de la actitud negativa de Galí, al mismo tiempo que elimina el concepto de “bilingüismo natural”, debido a circunstancias biológicas: que cada uno de los padres hable una lengua diferente. Como comportamiento individual, el bilingüismo admite un enfoque psicológico, como fenómeno social, uno sociológico, sin que se trate de dos realidades diferentes. Por esta razón, no habla de *diglosia* a propósito del bilingüismo colectivo o, mejor, del aspecto social del bilingüismo. Este planteamiento desagradó ya entonces a los catalanistas a ultranza, como Vallverdú, quien le achacaba que “desatiende los aspectos ideológicos”. La ideología subyacente era la marxista.

El concepto de *diglosia* es el que más contribuyó a hacer popular la Sociolingüística en Cataluña, primero y, luego, en el País Vasco y en Galicia. En lugar del concepto clásico de diglosia expuesto por Charles Ferguson, los sociolingüistas españoles prefieren la reelaboración de J. Fishman. La diferencia es que Ferguson limita la diglosia a unas cuantas situaciones muy específicas, definibles porque los hablantes (o casi todos ellos) hablan dos lenguas (bilingüismo), pero las usan para funciones diferentes (diglosia). Se trata de una concepción funcional de la diglosia, por tanto, que introduce una variante social, cuyo mero enunciado suscitara reacciones que corresponden a nuestra percepción del momento y son distintas de las que provocaba en los años 70. En el caso español, esta variante permite separar las tres lenguas minoritarias de España: el catalán de Cataluña es una lengua burguesa, el valenciano (catalán de Valencia) y el gallego son lenguas proletarias, mientras que el vascuence es una lengua al margen, en el sentido de que no es esencial para el desarrollo de la sociedad vasca y es, al mismo tiempo, imprescindible. No queremos decir que sea ajeno a la sociedad, al contrario, la sociedad vasca elige una difícil seña de identidad y realiza esfuerzos ingentes para integrarla. Pero, si el vasco se ha conservado, no ha sido por las grandes ciudades, ni por movimientos culturales de la clase media, como en Barcelona, sino por su uso arraigado en zonas poco accesibles del País, el papel especialísimo de la iglesia vasca y el hecho de haber

sido carlista, en las guerras civiles del XIX, parte del País Vasco y Navarra, la zona euskaldún o vascohablante, precisamente. Esta última circunstancia provocó largos períodos de separación fáctica de pequeñas zonas del territorio.

El punto de partida diglósico provoca reacciones bien conocidas, e inevitables: el proletariado castellanohablante de Cataluña ha intentado siempre acercarse al catalán, en el trabajo, para integrarse en la lengua de sus jefes y ascender socialmente. Esta actitud, que recibe varios nombres, es conocida técnicamente como “deslealtad lingüística”, pero los beneficiados por ella prefieren llamarla “integración”. En Valencia, en cambio, la situación varía y se le añade la conciencia de identidad diferencial, que lleva a reclamar el nombre de lengua valenciana para la variedad lingüística del Reino de Valencia, que técnicamente es catalán.

Hemos dicho ya que el concepto de diglosia, tal como había sido definido por Ferguson, cedió su puesto a la definición de Fishman, quien lo consideraba, en cambio, un concepto operativo: cualquier situación lingüística donde se dé una variedad alta (A), destinada a la comunicación formal, frente a una variedad baja (B), destinada a la comunicación informal, familiar o cotidiana y primordialmente oral. No se trata de cómo cada hablante usa las lenguas, sino de cómo está estructurado el complejo sociolingüístico.

De ahí surge una conocida clasificación cuatripartita que no tiene por qué ser exacta y que ha causado bastantes perjuicios a la convivencia, en lugares tan apartados como Indonesia o el Perú:

1. Diglosia y bilingüismo.
2. Diglosia sin bilingüismo.
3. Bilingüismo sin diglosia.
4. Situaciones sin diglosia ni bilingüismo.

Como ejemplo del primer tipo se ponen la Suiza germánica y el Paraguay, de modo inexacto en el segundo caso. Ejemplo del segundo tipo era la aristocracia europea antes de la guerra de 1914 y pueden ser zonas recientemente urbanizadas de África. El tercero corresponde a los inmigrantes en zonas industrializadas, mientras que el cuarto sólo sería posible en comunidades minúsculas.

Un observador imparcial no deja de notar el problema ético de los sociolingüistas catalanes, pues si, en una capa de la población, rige el esquema de lengua A para el castellano y lengua B para el catalán, en otra, la de los inmigrados, rige el contrario, con el catalán como lengua A y el castellano como lengua B. Así lo han reconocido Badía y Siguán.

Indudablemente, tanto la dificultad de aplicar los mismos principios a una sociedad industrial como a otra sin industrializar, como la de delimitar rígidamente las funciones de la lengua A y la lengua B, suponen un inconveniente muy peligroso para la definición y la clasificación anteriores, a las que se ha sumado un trasfondo ideológico obsoleto. Estas críticas llevan a una distinción que se caracteriza por dos rasgos: la aceptación del planteamiento lingüístico original, o sea el de Ferguson, los usos son funciones de las lenguas según los individuos y, para complementar el primero, la preocupación mayor por los aspectos sociales del fenómeno.

Al devolver a los individuos el protagonismo en las aplicaciones del lenguaje, vamos, conceptualmente, hacia un planteamiento en el que los individuos entran en desacierto. Se produce entonces lo que se designa con otro concepto, *conflicto lingüístico*. El conflicto es de los individuos, no de las lenguas, lo cual es un aspecto fundamental del fenómeno.

La máquina cultural

Parece oportuno dejar ahora los aspectos más restrictivos de estos procesos, que son sobre todo lingüísticos y que nos interesan como tales, profesionalmente, para pasar a situarlos en el universo general, en el que se enlazan con el también vago concepto de cultura, e ir configurando lo que llega a ser el mundo propio de diversos pueblos o comunidades, especialmente las que se constituyen como países. Tomamos prestado el título del epígrafe a Beatriz Sarlo, porque nos parece que sus trabajos, con todas las diferencias ideológicas, suponen una aportación especialmente enriquecedora de la situación de la comunidad hispánica, en cuya lengua internacional nos insertamos y porque en él se recoge una clara alusión a los dos mecanismos culturales de mayor influencia: la escuela como conservación y la traducción como innovación.

Los planteamientos basados en la oposición de diglosia y bilingüismo, desde un punto de vista cultural, son insuficientes. Por un lado, la identidad lingüística no implica identidad cultural y las consecuencias de este simple aserto, incluso dentro de las grandes culturas occidentales, no pasan desapercibidas para quien observe la evolución de Alemania Oriental y Occidental después de la reunificación, o la de Hong Kong y la República Popular de China, entre otras posibilidades. Por otro, las nociones de bilingüismo y diglosia no dan cuenta de lo que podemos llamar los *conflictos lingüísticos provocados*, aquellos en los que se produce un enfrentamiento, por ejemplo, entre el aprendizaje como transmisión y la desviación de lo aprendido como innovación. El conflicto está latente por la contradicción que existe entre la esfera de actuación experimental y la esfera de actuación política. El campo cultural, incluyendo el científico, pertenece a la esfera de la experimentación, mientras

que el político se apoya en lo seguro, no especula. Es preciso ser un gran político para apropiarse internamente de los fines de la especulación.

Esta realidad incide en la diferencia entre la sociolingüística y la lingüística, pues las teorías sociolingüísticas, que están al servicio de la política, en caso de incidir en la contradicción experimentalista, se subordinan a la política. Ésta cercena las preguntas sin respuesta, por eso el teórico que quiere medrar da al político las respuestas que éste espera y no las que obtiene de la aplicación del método científico.

El desarrollo de las comunicaciones actuales carece de paralelos históricos. Las culturas tienden a la homogeneización. En esta situación gravísima, el político no especula, como decimos, se apoya en lo que conoce, en su lengua, en su pegujal, de ahí el auge de los nacionalismos, el temor al otro, a su monolingüismo, señalado por Derrida⁶. Sin embargo, la cultura, que es comunicación de culturas, sufre cuando se limita a una lengua específica y se vigoriza con la necesidad de la traducción y la interpretación. Si el político no lo sabe y nadie se lo dice, se reforzará en su esfuerzo monolingüe y se irá empobreciendo, ajeno a la experimentación.

La cultura china y la cultura árabe, por ejemplo, sufren un proceso de fosilización, al menos hasta épocas muy recientes, porque se apoyan en una lengua específica para la transmisión de los conocimientos y esa lengua tiene un ámbito específico de uso que no es el habitual, familiar, la lengua que se habla en casa, aunque también se llame chino o árabe, no es la de los textos de la escuela, ni siquiera la del periódico, especialmente en el caso del árabe. La carencia de una lengua uniformadora de la cultura en el Occidente de finales de la Edad Media, producida por el desarrollo de las lenguas vernáculas a costa del latín, dio lugar a una nueva situación comunicativa, en la que hay un aumento en extensión y un descenso en intensidad. En el primer caso tenemos un crecimiento de los elementos del conjunto que comprenden lo que se les dice en su lengua, en el segundo la necesidad de adaptar lo que se dice a niveles culturales inferiores. Toda época de renovación sufre por ello, la queja es común en los ambientes educativos de fines del siglo XX, en todo el mundo occidental, al menos: hay un acceso mucho mayor a la cultura, con un inferior nivel de conocimientos y de asimilación. Al mismo tiempo, las posibilidades actuales de yuxtaposición, interpretación y traducción de culturas y entre ellas hace posible que cualquier cultura sea revitalizada, vigorizada, en un período de tiempo relativamente muy breve (lo que, naturalmente, no la librá de nuevas contradicciones). Se suele proponer como paradigma el caso del hebreo y de Israel, pero aquí la situación es más compleja, puesto que una cosa es la cultura bíblica y otra la cultura de la sociedad judía, secularmente plurilingüe.

⁶ Es la tesis central de Jacques Derrida en *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*.

En el caso concreto de una cultura conformada por la suma de criollismo e inmigración, como la cultura argentina, la contradicción entre el mundo de la transmisión y el mundo de la innovación y la traducción se lleva a veces hasta un extremo evidente: sucede así cuando se manifiesta el prurito por presentar el mundo intelectual argentino como el de los Ocampo, Bullrich y otros ilustres nombres porteños, un mundo en el que la lengua no es el español, la cultura procede de los que se considera más refinado que, en su primera época, era lo francés. Las contradicciones más perceptibles del estereotipo se representan en el conocido chiste brasileño que, en una de sus variantes, con la mala intención de los vecinos, las resume: “los argentinos son italianos que hablan español, quisieran ser franceses y se creen ingleses”. Italia y España quedan al margen, pese a ser los núcleos. Sin embargo, en esa misma época de entreguerras se formaron otros autores e intelectuales, muchos de ellos en el interior, como Martínez Zuviría, en los cuales los patrones culturales son otros y las raíces más profundas. La Historia acabará poniendo en su lugar la permanencia de las aportaciones culturales de esos intelectuales, sin demérito de los que constituyen esa capa cosmopolita.

En el caso argentino, conocemos bastante bien las circunstancias que contribuyeron a la conformación cultural, desde el gigantesco proceso de integración de los emigrantes a partir del pasado siglo y, sobre todo, durante las tres primeras décadas del siglo XX.

La heterogeneidad lingüística del inmigrante es vista sin temor, inicialmente⁷, porque no hay una necesidad de defensa de lo propio, que es algo implícito (ganado con la independencia) y no explícito (definido por la oposición frente a colonialismo y criollismo). Mas cuando los inmigrantes se apropian también de la modalidad lingüística rioplatense es cuando surge el rechazo. Esta nueva sociedad ya no puede asumir la heterogeneidad, mientras que su homogeneidad sólo se la dará un largo y lento proceso lingüístico, que todavía no está terminado. En este proceso se dan las diversas posibilidades, sentirse fuera y contra lo español, dentro de lo español, al margen e integrando lo otro en el español, e incluso podrá aparecer (aunque con menos fuerza que en otros países de América) un sentirse fuera y contra lo indígena.

Durante las tres primeras décadas del siglo XX el Estado argentino realiza una firme tarea de dirección de la ciudadanía a través de la escuela. El objetivo fundamental es homogeneizar el país, especialmente a la clase trabajadora, procedente de la heterogeneidad lingüística y cultural, también en parte religiosa, pero no racial⁸. Quien dirige los hilos de esta maniobra cultural es una clase dirigente homogenei-

⁷ Alberdi, Juan Bautista: *Las bases*.

⁸ Las escasas referencias a la raza en una autora como B. Sarlo siempre remiten a los judíos, no a los sirios, por ejemplo, generalmente llamados *turcos* en la Argentina.

zada por criollismo frente a españolismo y, al mismo tiempo, por la unidad de la lengua española. Terminológicamente, en lo lingüístico, la contradicción se resuelve llamando *castellano* o *idioma nacional* al *español*.

La clase dirigente se asienta en el poder sobre la base de la escuela para todos que cree un fuerte componente nacional argentino, es decir, nacionalista, laico pero vagamente espiritualista, en el que prima la ética del trabajo y que se expresa en la lengua nacional. Es posible que este empeño tuviera éxito, porque nadie tenía capacidad para disputar al Estado su fuerza de presión cultural, ejercida sobre un vacío (aunque no hay que olvidar las fiestas y conmemoraciones italianistas de finales del XIX, que quizás alertaran a la clase dirigente). Hoy, en cambio, el estado es subsidiario de los medios de comunicación y son éstos los que tienen un poder de influjo y penetración cultural que marca la diferencia.

El ejemplo argentino puede ser extrapolado, en un arco más amplio que el de esta contribución, a los diversos modelos de traición, deslealtad e integración, según la perspectiva y el propósito, según también las posibilidades reales de resistencia a las imposiciones oficiales.

Lengua, cultura e inmigración

Están aquí, son ya un millón de inmigrantes legales y llegarán al doble en muy poco tiempo, seguramente menos de dos años. Han traído un cambio como la sociedad española no conocía desde hacía al menos tres siglos. Nuevas lenguas, nuevas concepciones del universo, necesidad de buscar señas de identidad comunes en la nueva sociedad española, con su nueva dimensión cultural. Cuando se habla de las lenguas y las culturas y de sus acuerdos y conflictos, en realidad, se trata de acuerdos y conflictos entre seres humanos, entre grupos de hablantes. Las lenguas y las culturas son sistemas y son usos, para su realización dependen de la actuación humana.

Al considerar las culturas de los inmigrantes en España tenemos que abordar una variedad de situaciones, que resumiremos muy imperfectamente: cultura aparentemente igual a la española, es decir, la cultura hispanoamericana, homologable, frente a culturas distintas, no homologables. Pero no todas las culturas distintas se enfrentan a problemas similares. La cultura china y la cultura árabe, como ya señalamos, adolecen de fosilización lingüística, al menos hasta épocas muy recientes, porque se apoyan en una variedad alta o A de la lengua específica para la transmisión de los conocimientos, que no es la lengua hablada realmente por la población. Esta circunstancia, una típica diglosia, pesa a la hora de integrar a niños arabófonos y chinos en el sistema educativo español.

A diferencia de lo ocurrido durante las tres primeras décadas del siglo XX en la República Argentina, la sociedad no acepta hoy una acción coercitiva de la escuela en la dirección de la ciudadanía por su medio. El mundo carece hoy de una clase dirigente homogeneizada similar a la de aquellas décadas. El mundo occidental puede parecernos hoy más homogéneo, y lo es como tal cultura occidental; pero no tiene el carácter monolítico y exclusivista que permitió la formación de regímenes criminales como el marxista-leninista y el nacionalsocialista.

En España no existe una clara conciencia de que la escuela laica y estatal es la encargada natural de la conformación de las nuevas señas de identidad que incluirán a los futuros españoles como ciudadanos iguales. Para ello es imprescindible lograr un consenso en torno a las ventajas que una lengua internacional como el español supone. Desarrollar mecanismos que eleven el puente entre la ignorancia de la lengua del recién llegado y el dominio necesario para aprovechar el esfuerzo escolar es una obligación del Estado, en coordinación con las Autonomías, pero fundada en que lo que se integra son futuros ciudadanos españoles, en primer lugar. Es cierto que un derecho del niño es el derecho a su lengua materna, pero no de manera que ese derecho se convierta en una privación de mecanismos superiores de igualdad y libertad, que se defienden universalmente en español.

Los movimientos migratorios de hoy, aunque no tengan el carácter de invasiones y conquistas que tuvieron en el pasado, son también el resultado del movimiento de hombres, sobre todo de hombres, que tuvieron que salir de un lugar para sobrevivir en otro. Decimos de un lugar, no de un país, porque todos sabemos que se puede tener que emigrar en la propia tierra de cada uno. Algunos salieron y volvieron, algunos, como los obligados a emigrar por una parte de sus paisanos, no pueden volver. En un libro que merece profunda reflexión vemos reflejado un extremo de la realidad española ante los otros. Quien lo escribió no es un exiliado económico, sino político, exiliado por una mafia. Mikel Azurmendi⁹ no pertenece a los emigrados que saben que volver a su tierra natal es cuestión de dinero o de orgullo. Mikel sabe que recorrer las calles de su infancia, tomarse una cerveza en el bar de la adolescencia, estacionar en la esquina por la que el enamorado no se atrevía a pasar, es jugarse la vida. Por eso se aplica en su libro sobre El Ejido y sus gentes a entender a unos y otros, dejándolos hablar. Así los oímos directamente. Pero el autor es también un hombre que sabe que la mejor areté es la inteligencia, que ha leído sus Ulises, que ha buscado en el interior del hombre, donde (decía San Agustín) habita la verdad.

Y es que, aunque a más o menos no les convenga, la verdad existe, sólo que es difícil encontrarla. Es más sencillo, denuncia, contratar a unos moros, entrar en un bar, no querer entender que el hombre que fue acuchillado no quiera servirlos y escribir enormes titulares sobre un *apartheid* que, como toda palabra extranjera, sue-

⁹ Mikel Azurmendi, *Estampas de El Ejido*.

na mejor. Esto último, que en el extranjero se habla mejor, lo cantaba un argentino de poncho y barba que se llamaba Cafrune y que, a lo mejor, no sabía que Américo Castro ya había explicado las razones y motivos por los que una palabra tan portadora de imagen como 'español' es también una palabra extranjera. Una palabra procedente del otro lado de los Pirineos, como 'sastre,' 'fraile,' o 'jardín.' Claro que hoy nadie diría que sastre, fraile, o jardín, o azotea o acequia son palabras extranjeras. Es que eso, sencillamente, es la integración.

En ese mundo de hombres, el triunfo es cosa del macho y el triunfo, que es dinero, es lo que importa. Hay que hacerse la foto junto al mercedes, hay que mandar dinero a la familia, o todos habrán fracasado y el regreso se irá alejando. Maestros y profesores saben bien que a partir de una edad muy temprana el niño marroquí se pone por delante de su madre, la subordina e inicia su proceso de fracaso escolar, sin que la escuela tenga interlocutor posible: el padre es sólo devoto del triunfo, que no pasa por la educación. Si se quiere una sociedad coherente hay que luchar contra ello evitando la tentación fácil del cada uno por su lado, en el gueto. El modelo de la cohabitación no es digno de la condición humana. Que no nos engañe una idea tan difundida como falsa de la Edad Media, junto a momentos de tolerancia y convivencia, entre los señores, siempre, hubo una guerra de ocho siglos en la que unos señores iban sustituyendo a otros cada vez más al sur de la Península Ibérica y que se saldó con las expulsiones de los derrotados. Que no se confunda el mundo medieval de los señores de la guerra, su suerte y sus fortunas, con el nuestro, de hombres iguales, que no lo son tanto.

Las páginas van reflejando una realidad que, como no podía ser menos, se va centrando en la inmigración marroquí, el eje, al que acompañan otros inmigrantes, por contraste, las contraposiciones y variantes dan fuerza a la denuncia. Un sistema judicial que permite a ONGs disponer de abogados que cumplen con su trabajo y hacen que salga de la comisaría por una puerta quien acaba de entrar por la otra (cuando no lo hizo por la misma). Entre trece mil y catorce mil asuntos penales se tratan anualmente en El Ejido, se archiva por falta de pruebas el 70 por ciento. A la inseguridad creciente se añade la que se percibe por indefensión judicial. La ley existe y, si no va a ser modificada, debe ser aplicada. Añádase un subsidio del paro con un sistema de peonadas que prima al sinvergüenza. En Andalucía más. Nada se justifica, sólo se explica cómo el ciudadano, un buen o mal día, no aguanta tanta burla, tanto aprovechamiento de lo que entiende como su generosidad, y explota. Los seres humanos que están tras la explosión se presentan, hablan, cuentan.

Tras la narración, la reflexión. Porque a diferencia del País Vasco, en las escuelas y en las casas de El Ejido no llegan los niños a casa desde la ikastola de aita y ama católicos del PNV preguntando dónde está el enemigo español, o, en su caso, guineano, senegalés o moro. Más importante es saber dónde está el musulmán o

cristiano que puede apuñalarte por unas pesetas, el suizo que vive sin mirar el origen del dinero que paga su bienestar, pero se escandaliza hipócritamente cuando un pueblo del sur salta enrabiado, o el empresario que se guarda los pasaportes de los obreros, con promesa de hacerlos legales, hasta que acaba la recogida y no hay nada de lo dicho. En el otro lado, “el inmigrante jamás imaginó desde su país que en el nuestro iba a tener que trabajar en el campo.”

La reiterada realidad señala que el musulmán no se integra, porque no quiere, con las mismas oportunidades que los demás: “una persona inmigrante no trata mal a otra persona que es inmigrante.” Jóvenes que se jugaron la vida en el mar descubren que su sueño es el duro trabajo de los almerienses y su escape el alcohol, al alcance de la mano, lo que no ocurre en sus países. Su futuro, ahora, es convertirse en obreros de la industria agrícola, ya no tendrán las oportunidades de los alpujarreños que bajaron al Poniente y los precios de su producto siguen bajando. También pueden contentarse con conseguir los papeles y marcharse, o cobrar el paro. Carecen de todo incentivo cultural, tienen su horizonte en el regreso, están en la trampa de la sociedad mafioso-familiar, como todas las mafias, como, en el terreno interior del autor, E.T.A. La violencia y el vandalismo son resultados esperables, el estallido del rechazo, incontrolable. Mas las consecuencias afectan a todos.

Lo que hay detrás de El Ejido, nos dice Azurmendi, no es un grupo de nuevos ricos fascistas españoles que se oponen a la dignidad de personas con distinto color de piel. Lo que hay es un grupo de hombres y mujeres que se han dejado años de rugosa existencia para establecerse y que se han encontrado con la falta de correspondencia entre su proyecto y la realidad, en sus vidas, sus matrimonios, sus hijos y parte de esos recién llegados, que la mayoría sabe diferenciar, que están en la raíz de que la vida se haya tornado desconocida e insidiosa. También están detrás las confusiones procedentes de la ignorancia de la realidad del mundo y de la autocomplacencia de la *gauche divine*. La integración intercultural debe arrancar de aceptar la cultura democrática y, tras su análisis, buscar en los valores de las culturas inmigrantes los compaginables y enriquecedores, desde la conciencia de que el encuentro es en la sociedad española y no en una especie de delirante caos de café para todos, donde todo vale, todo se respeta, sin pararse a pensar en cuánto vale algo y qué respeto merece. Se trata de un proceso de elección y establecimiento de una cultura básica, de lo que tradicionalmente se conoce como *educación*. Sólo en una cosa disiente este expositor del sociólogo Azurmendi de ese libro: salvo en Carnaval, un niño no puede ir a la escuela con un capirote de penitente, una túnica de cruzado o un cilicio. Tampoco puede ir desnudo, en ninguna ocasión. No se puede permitir el velo en la escuela pública. La escuela laica no debe admitir signos externos ostensibles de confesionalidad, es una conquista que ha costado a Occidente mucha sangre; es parte del precio de la libertad.

Cuando se escribieron en primera redacción estas líneas era plena aceituna. Centenares de medianos y pequeños propietarios pasaban las noches en vela, recorriendo sus campos, para no encontrarse al día siguiente con que vinieron los furtivos y se llevaron la cosecha, que hubieron de recoger sin apenas dormir. Ésa también es la realidad del campo, no las almazaras repletas, sin saberse siempre el origen. Para llegar a los camiones, los trenes, los barcos de pimiento, calabacín y tomate hay que echar mucho sudor, poner mucha inteligencia. Alguien tendrá que apreciarlo y cumplir con su encargo democrático de legislar, para que los sucesos de El Ejido de 2000 no puedan repetirse allí o en otra parte. La realidad de fuera, de la inmigración, debe ser también la realidad de dentro, de la integración, y reflejar, como en un espejo, la de otro interior, el del hombre que es echado de su tierra de siglos, por diversos modos, por su propio entorno, incluso por su propia familia. Probemos a mirarnos en ese espejo y ver si resistimos la mirada.

Conclusiones

Las culturas se mueven entre la fosilización del monolingüismo y la incomunicabilidad y la necesidad de yuxtaponerse para reafirmar aquello que les es específico y que, al mismo tiempo, debe ser comunicable. La existencia de una lengua única para la transmisión de los conocimientos conduce al estancamiento cultural, porque impide las operaciones de la comunicabilidad: pasaje, traslado o traducción. El monolingüismo conduce a la insuficiencia cultural, por malentendido, no de la lengua, sino de la cultura.

A la Historia podemos pedirle una noticia de los intentos por superar los conflictos y por llegar a encuentros. Interesa, independientemente de su éxito o su fracaso, si hubo intentos para que las cosas fueran de otra manera.

De la escuela cabe esperar una actitud racional ante la situación, una confianza en sus rasgos laicos e igualitarios, una serenidad que permita aceptar los resultados a medio plazo, sin engañarse por objetivos inmediatos, que no le son propios. La escuela debe ofrecer a la sociedad una solución para formar ciudadanos iguales, partiendo de que cuando llegan a ella son, desde el punto de vista de sus conocimientos y capacidades, diferentes. La escuela debe ir más allá de las adscripciones religiosas, lingüísticas, sociales y de cualquier tipo de los alumnos, para garantizarles, mediante el respeto a la ley, su igualdad ante esta, como trabajadores, sean o no ciudadanos españoles. La primera igualdad, porque afecta al derecho básico de la expresión, es la lingüística: su primera preocupación debe ser el conocimiento de la lengua común de los españoles, partiendo de que para ello las soluciones están ya inventadas y pasan por la dedicación a ese aprendizaje durante un período previo a la integración escolar. Aquí no hay equívocos: es erróneo, desde el punto de vista lingüístico, llevar a las cla-

ses a alumnos que no conocen la lengua en la que esas clases se imparten. Pretender que con ello se crea una situación de igualdad escolar es una falacia, porque la escuela está, precisamente, para el desarrollo del conocimiento y, por definición, los conocimientos lingüísticos de un hablante nativo y uno no nativo son desiguales.

A la política hay que pedirle una mayor apuesta experimentalista, una conciencia de los riesgos del conservadurismo monolingüe, por un lado, y de su hija, nacida del falso progreso, la idea de que las lenguas se aprenden y se defienden solas. No hay tal, aprender una lengua es un proceso lento y que, si no se apoya, incluso en monolingües nativos, conduce a resultados deplorables. Hacer como si se solucionaran los problemas, llevando a los niños inmigrados a las mismas clases de los hablantes nativos o ya integrados, suponiendo que con eso se cierra el proceso de integración, así de fácil, es una falacia, además de una burla a los profesionales de la enseñanza. Un centro de integración debe comenzar por un espacio donde se aprendan la lengua y los fundamentos de la cultura del país receptor. Así funciona, con éxito, el sistema canadiense. Así se va imponiendo en países tradicionalmente tan exclusivistas de su modelo escolar como los Estados Unidos.

De la cultura, como lingüistas, sólo podremos decir, para finalizar, que se debe definir como comunicación de culturas, en la pluralidad, pero que la vocación de lo comunicativo es unirse, construirse juntos.

Bibliografía

- ALARCOS LLORACH, E. (1980): *Cajón de sastre asturiano/2*, Salinas / Asturias: Ayalga ediciones, esp. "Del bable", p. 9-58.
- ALBERDI, J.B. (1915): *Las bases*. Buenos Aires: La Facultad.
- ALTAMIRANO, C. y SARLO, B. (1997): *Ensayos argentinos. De Sarmiento a la Vanguardia*. Buenos Aires: Ariel.
- AZURMENDI, M. (2001): *Estampas de El Ejido*. Madrid: Taurus.
- CATALÁN, D. (1989): *Las lenguas circunvecinas del castellano*. Madrid: Paraninfo.
- DERRIDA, J. (1997): *El monolingüismo del otro o la prótesis de origen*. Buenos Aires: Manantial.
- GONZÁLEZ OLLÉ, F. (1994): "El largo camino hacia la oficialidad del español en España". En: *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, I, 237, 3-14, II, 238, 3-20.
- GRANDA, G. De (1978): *Estudios lingüísticos hispánicos, afrohispanicos y criollos*. Madrid: Gredos.
- JAKOBSON, R. (1985): "The Beginning of National Self-Determination in Europe". En: *Selected Writings*, VI, 1. Berlin, etc.: Mouton, 115-128. [compuesto en Nueva York en 1944, publicado en 1945 en *The Review of Politics*, VII.].

- JUARISTI, J. (1998): *El bucle melancólico*. Madrid: Espasa Calpe, 12ª ed.
- LLORENTE, A. (1994): "Variedades del español en España". En: *Boletín Informativo de la Fundación Juan March*, 236, 3-12.
- MARCOS MARÍN, F. (1979): *Reforma y modernización del español. Ensayo de sociolingüística histórica*. Madrid: Cátedra.
- (1987): "Incidencia cultural y económica de la enseñanza del español en el mundo". En: *Razón y Fe*, 220 (núm. 1062, abril), 415-423.
- (1994): *Conceptos básicos de política lingüística para España*. Madrid: Fundación para el análisis y los estudios sociales.
- (1995): "Política lingüística y lenguas ibereuropeas". En: *Razón y Fe*, 331, febrero, 139-159.
- (1998): "En la vida de la lengua: llegamos a Kahlahtahyood". En: *Dos maestros. Insula*, 616, abril, 9-12.
- (1998): "La lengua española e Internet". En: *Semiosfera*, 9, 5-14.
- (1999): "La educación lingüística en una España plurilingüe". En: *Tarbiya. Revista de investigación e innovación educativa*. Madrid: Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, 21, 89-108.
- MARCOS MARÍN, F.: <http://www.llf.uam.es/~fmarcos/articulo/>
- METZELTIN, M. (1994): 442. *Portugiesisch: Sprachbewußtsein und Sprachbewertung. Conscientização e avaliação da língua portuguesa. Lexicon der Romanistischen Linguistik (LRL) VI*, 2, 430-440.
- METZELTIN, M. y WINKELMANN, O. (1992): "Algunas reflexiones sobre una nueva tipología de las lenguas iberorrománicas". En: *XX. Congrès International de Linguistique et Philologie Romanes. Tome III, Section IV*, 225-235. Cf. et. LRL, 359.
- MUÑOZ CORTES, M. (1992): 402. *Spanisch: Regionale Varianten auf der Iberischen Halbinsel. Variedades regionales del castellano en España. Lexicon der Romanistischen Linguistik VI*, 1, 583-602.
- NARO, A.J. (1978): "A study of the origins of pidginization". En: *Language*, 54, 314-347.
- POPPER, K. (1983): *Conjeturas y refutaciones*. Barcelona: Paidós, esp. "La historia de nuestro tiempo: una visión optimista", p. 436-449.
- SALVADOR, G. [et al.] (1986): *Mapa lingüístico de la España Actual*. Madrid: Fundación Juan March.
- SARLO, B. (1998): *La máquina cultural*, Buenos Aires: Ariel, 1998.
- (1997): U.T. ALTAMIRANO, C. y -----.
- SECO, M. y SALVADOR, G. (coord.): *La lengua española hoy*. Madrid: Fundación Juan March.
- SIGUÁN, M. (red.) (1999): *Conocimiento y uso de las lenguas en España*. (Investigación sobre el conocimiento y uso de las lenguas cooficiales en las Comunidades Autónomas bilingües). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

WEINREICH, U. (1974): *Lenguas en contacto*, Caracas: Ediciones de la Universidad Central de Venezuela (1ª ed. en inglés, 1968).

PROCESOS DE ACOGIDA: EL RETO DE LAS ORGANIZACIONES ESCOLARES EN CONTEXTOS CON ALUMNADO INMIGRANTE DE NUEVA INCORPORACIÓN AL SISTEMA EDUCATIVO

Jesús Perdices Madrid
CEIP "Concha Espina"
Isabel Martín Gómez
CEIP "Concha Espina"

Un nuevo tipo de escolarización

A lo largo de la última década se produce una evolución ascendente del porcentaje de matriculación de poblaciones tradicionalmente no escolarizadas o con bajo nivel de escolarización, dicho aumento se produce paralelamente al incremento progresivo de población escolar procedente de familias inmigrantes o refugiadas.

La emigración obligada y constante de personas desde zonas conflictivas y con grandes problemas de subsistencia hacia todos los países de la Comunidad Europea, es un hecho que forma ya parte de nuestra dinámica social. No es turismo. No va a parar. No parece ser una situación transitoria. Tenemos que convivir con esta realidad nos guste o no.

La escuela sostenida con fondos públicos, como el resto de instituciones sociales, es afectada directamente por esta situación, al tener que atender, a toda la población, independientemente de su procedencia. Este hecho da lugar a una nueva situación escolar: el cambio en la tipología del alumnado, en sus necesidades de escolarización, en las maneras de enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje; en suma un aumento en cantidad y en complejidad de la diversidad, antes desconocido.

Se trata además de una diversidad que no afecta a todos los centros por igual. De hecho, hoy por hoy, la distribución de este alumnado es desequilibrada, con una tendencia a la concentración en zonas concretas de determinados núcleos urbanos y ru-

rales, lo que afecta sobre todo a la organización de los centros educativos de dichas zonas, al trabajo de sus docentes y a la convivencia de los miembros de su comunidad escolar.

Sin embargo, dado que nuestro Sistema Educativo no contempla la segregación como forma de organizar la diversidad del alumnado, el flujo de este tipo de población escolar va extendiéndose y afectando cada vez más, a más centros, en su organización, en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, en la realidad de su convivencia. Se trata, pues, de una nueva situación escolar que, caracterizada por la multiplicación de la diversidad del alumnado, requiere de una serie de ajustes, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en las actitudes con las que se afrontan estos procesos.

Una experiencia de atención a la diversidad

La experiencia que presentamos es un modelo abierto de intervención educativa en contextos escolares con alumnado multiétnico. Se ha desarrollado, con resultados diversos, desde el curso 1992-93, dependiendo de los factores que han condicionado, cada año, la dinámica del centro (inestabilidad de las plantillas, traslados, "sensibilidad" de la administración educativa, desbordamiento de la matriculación, cansancio de los profesores...).

EL COLEGIO PÚBLICO CONCHA ESPINA

Este centro, que hasta el curso 2001-2002, atendía a alumnos de Educación Infantil, Primaria y primer ciclo de la ESO, se ubica en el distrito de Puente de Vallecas, en el barrio de Nuevas Palomeras. Las familias son, en general, de clase media-baja. Junto a una población normalizada, existe un núcleo con problemas de subempleo, carencias de cualificación profesional, desestructuración familiar, que se refleja en un déficit muy acusado de competencias sociales.

En este espacio urbano el Ministerio de Asuntos Sociales construyó, a mediados de los ochenta, un centro de acogida a refugiados (C.A.R.), a pocos metros del colegio, que asumió y asume la escolarización de la mayoría de los niños residentes en edad escolar.

Además, por un efecto de atracción, unido a la posibilidad de alquileres más baratos, un número importante de familias inmigrantes se instalan en el entorno, y piden matricular a sus hijos en nuestra escuela.

Con la matriculación de este tipo de alumnado, desde principios de los años noventa, aparece un elemento nuevo, que añadido a la diversidad existente: etnia gitana, integración de discapacitados y superdotados, retraso escolar acusado por situaciones de desventaja social, configura un proceso de enseñanza-aprendizaje de alto grado de dificultad y complejidad. Estas situaciones, junto a las dificultades objetivas de adaptación a los cambios, y a la "mala imagen" que los colegios con estas características proyectan al exterior, pueden generar una dinámica de aparente desbordamiento que derivan en algunos casos en el llamado "efecto *burnout*" (estar quemado) de una parte del profesorado.

Según datos de la Consejería de Educación recogidos por *Revista Escuela Española*, 2002, el alumnado de familias inmigrantes escolarizados en la Comunidad de Madrid, respecto al total era de un 6%. Pero como hemos comentado, la situación de diversidad no afecta a todos los centros por igual, ni su distribución es equilibrada. Como ejemplo puede verse la evolución de nuestro alumnado:

Curso	Alumnado refugiados/inmigrantes	Alumnado población gitana	Otro alumnado atendido por servicios sociales
1994-95	8,6%	6,2%	3,2%
2001-02	28,7%	14,5%	5,5%

Es desde esta perspectiva desde la que queremos compartir nuestra experiencia, con la idea de que quizás las formas aquí indicadas de afrontar este reto educativo-social puedan servir a otros profesionales para reflexionar sobre su propio contexto de trabajo y desarrollar, a partir de dicha reflexión, posibles propuestas con las que mejorar su labor docente, y, por tanto, la calidad de la educación ofrecida a los alumnos.

EL PLAN DE ACTUACIÓN

Las limitaciones están ahí, pero también están los medios con los que una comunidad educativa puede resolver situaciones difíciles. Creemos firmemente que, en la actual situación, nuestra obligación, tanto profesional como ética, debe llevarnos a los docentes a observar las respuestas educativas desde dos ángulos: respecto a nuestras actitudes personales y respecto al diseño de planes de intervención que posibiliten el trabajo en las aulas con un alumnado extremadamente diverso.

Desde esta convicción, creemos que el primer paso es llegar a acuerdos dentro del claustro sobre la necesidad de afrontar las situaciones de diversidad, en sus as-

pectos organizativos y educativos, y concretar quiénes van a coordinar ese proceso. El siguiente paso es hacer explícito cuáles son las situaciones problemáticas, las necesidades y las carencias percibidas desde el claustro (existen diferentes perspectivas que podemos encontrar a poco que profundicemos).

Como método de trabajo, proponemos el denominado como método de investigación-acción (Elliot y Stenhouse. 1982), pues permite aprender y realizar un adecuado análisis de la situación del centro; replantear nuestras propias actitudes, prejuicios, carencias y posibilidades y elaborar pautas para realizar un plan concreto de atención a la diversidad, adaptándolo con precisión a la realidad del centro.

Una característica esencial del método utilizado es que nos permite, a los propios profesores, buscar por nosotros mismos la comprensión del problema educativo que interfiere en nuestra labor. Para ello, es fundamental realizar un proceso de reflexión y análisis que nos permita llevar a cabo un diagnóstico coherente de la situación. Será en este diagnóstico sobre el que se basarán las respuestas para resolver el problema organizativo, curricular, de convivencia, etc.; respuestas que deben tomar la forma de un plan de intervención concreto.

Pensemos que un plan de mejora, un plan de intervención o atención en cualquier campo educativo, para que sea coherente, ha de basarse en un método de elaboración, puesta en práctica y evaluación, y que para que sea realmente validado precisa de la implicación de todos los que participan. Del proceso de análisis de nuestro contexto se derivan varias conclusiones, ratificadas a lo largo de nuestra experiencia y que son perfectamente extrapolables a otros contextos que presenten situaciones parecidas.

- La atención al alumnado multicultural es una parte de las situaciones complejas que se dan en las aulas, pero no es **el problema** en sí, que gira, fundamentalmente, en torno a las diferencias individuales y sociales, al desinterés de una parte del colectivo escolar por la propia educación formal, al modo de acceso a ésta y a los conflictos derivados.
- Los alumnos de familias refugiadas/inmigrantes, presentan unas dificultades asociadas al modo de inmersión brusca en la sociedad de acogida, arrastrando situaciones traumáticas, agravadas si además van acompañadas del desconocimiento de la lengua castellana.
- La comunidad educativa, refleja un desconocimiento de las pautas culturales de los otros grupos, guiándonos unos y otros, con demasiada frecuencia por estereotipos.
- El retraso escolar, una vez salvada la inmersión lingüística, no depende del factor "inmigrante", sino, como ocurre con el resto del alumnado, está condiciona-

do por factores de inteligencia, factores familiares, expectativas, motivaciones, capacidades...

- Nuestros métodos de enseñanza sufren , a menudo un desajuste, al ser aplicados a alumnos con sistemas lingüísticos y culturales diferentes.
- Hay una serie de factores que inciden en el docente cuando se plantea actuar en un contexto de diversidad:
 - Expectativas y actitudes hacia la integración
 - Prejuicios
 - Capacidad de adaptación (destrezas, habilidades, limitaciones)
 - Motivación

Desde la realidad de nuestro alumnado (más de quince nacionalidades diferentes), elaboramos una propuesta que prioriza el trabajo de integración personal y grupal, como paso previo y necesario a la intervención curricular. Dicha propuesta de integración desde una perspectiva intercultural se desarrolla en cuatro programas, complementarios entre sí y dotados de una flexibilidad que permite una intensidad variable en su aplicación, ajustada así a las circunstancias por las que el centro va pasando a lo largo de cada curso escolar.

1. **Programa de acogida**, centrado en la llegada del alumno al centro y a su grupo-aula.
2. **Programa de centros de interés interculturales**, basado en el conocimiento mutuo entre culturas.
3. **Programa de valores**, dirigido a todos los estudiantes y centrado en la adquisición de habilidades sociales y en la resolución de conflictos.
4. **Programa de inmersión lingüística e integración curricular.**

Todas estas actuaciones implican ponerse en el lugar del otro, del "diferente"; intercambiar información entre las culturas que integran el colegio y fomentar actitudes positivas ante este perfil de diversidad, tarea que en la práctica se vuelve complicada, al reproducirse, en ocasiones, en la escuela, las mismas dinámicas, soterradas de rechazo o segregación, a las que asistimos en otros ámbitos de la sociedad, un rechazo que puede darse tanto por una parte de la sociedad de acogida, como por una parte de esas minorías étnicas y culturales que queremos integrar.

En este artículo, vamos a centrarnos en el **programa de acogida** a nuevos alumnos que se incorporan al centro y/o al sistema educativo.

El proceso de acogida y adaptación de los nuevos alumnos al colegio

Una de las características del alumnado de procedencia inmigrante o refugiado, es que su incorporación a una escuela o instituto, se suele realizar en un continuo goteo a lo largo de todo el curso escolar.

La evolución de los conflictos en otros países, sus situaciones económicas, los canales de emigración, y las políticas de acogida, marcan esta llegada al Sistema Educativo español. En la inmensa mayoría de los casos, el alumno extranjero, cuando llega, lo hace con una historia familiar y personal difícil, cuando no traumática. Es, por esto, que es esencial ser capaces de analizar las circunstancias que rodean la llegada de este alumnado al colegio: ¿qué sentimos cuando llegamos a un lugar extraño y desconocido?, ¿cómo hacer que esos momentos tan difíciles sean más humanos y acogedores?, ¿cómo suavizar las dificultades de un idioma distinto, la desorientación personal, los sentimientos de inseguridad, miedo, desconfianza, temor al rechazo...?

A partir de aquí es fundamental plantearnos la necesidad de introducir cambios en la organización escolar, cambios que no han de buscar la asimilación del alumno, sino el desarrollo de acciones que permitan un proceso de acogida y posterior integración de la forma más fluida y cómoda posible para este alumnado. Definir con la mayor claridad y realismo posible los objetivos que queremos alcanzar tomando como referencia estas premisas es algo sin duda prioritario. Asimismo el consenso alrededor de los mismos es fundamental.

Como referentes de nuestro plan de actuación establecimos las siguientes metas:

OBJETIVOS DEL PROGRAMA DE ACOGIDA:



- Introducir en la organización escolar cambios que posibiliten un proceso de aceptación - adaptación - integración.
- Establecer canales de comunicación con las familias que nos permitan conocer la situación del alumno en los ámbitos personal, familiar, cultural, escolar.
- Posibilitar su contacto con el entorno (AMPA, Servicios Sociales, Asociaciones...).
- Crear un ambiente escolar que facilite un buen recibimiento y que contribuya a hacer aflorar el sentimiento de pertenencia a la Comunidad Educativa.
- Potenciar la interrelación responsable y ayuda del grupo hacia el recién llegado.
- Fomentar una expectativa positiva en estos alumnos.
- Ayudar a hacer efectiva la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

Con el fin de alcanzar estos objetivos, se plantearon tres fases en el desarrollo del programa:

DESARROLLO DEL PROGRAMA:

1. Protocolo de organización.
2. Sesiones de acogida.
3. Ambientación.

1. EL PROTOCOLO DE ACOGIDA: UNA ORGANIZACIÓN FLEXIBLE

El concepto de protocolo, normalmente utilizado en el campo científico, tiene, aplicado a la disciplina educativa, un carácter de ordenamiento de normas y procesos que se aplican y realizan en situaciones similares de forma sistemática para optimizar el desarrollo de un trabajo. ¿Por qué un protocolo? En nuestra experiencia presenta una serie de ventajas claras:

- Ventajas para la organización. Se gana en eficacia del servicio.
- Ventajas para los docentes. Ganamos en información y conocimiento previo del alumno nuevo.
- Ventajas para las familias. Ganan en atención.
- Ventajas para los alumnos. Ganan en confianza y seguridad. Se sienten acogidos.

El Protocolo ha de concebirse en nuestro caso como flexible porque ni el alumnado inmigrante que llega es homogéneo, ni lo es su forma de acceso al sistema educativo ¿A quién va dirigido? Fundamentalmente esta destinado a alumnos extranjeros recién llegados al país y/o que se escolarizan por primera vez en el sistema educativo español, con dominio o sin dominio del castellano. Sin embargo, es aplicable también, con adecuaciones, a alumnos gitanos o de familias marginales no escolarizados o mal escolarizados, e, incluso, a estudiantes cuyas familias deciden trasladarlos de centro escolar por diversas causas, por ejemplo, cambios de domicilio.

1.1. Fases del protocolo

Habitualmente, tras su matriculación, en medio de la vorágine del curso, la llegada de un nuevo alumno de estas características se traduce en que un día cualquiera el Jefe de Estudios o Secretario, o quien sea el encargado, introduce a un niño/a desconocido/a en nuestra aula, un niño o niña de quien sólo se nos dice el nombre y apellidos, y quizá, que no sabe hablar castellano. Poco más sabemos de esta perso-

na a la que sentamos en algún lugar, entre compañeros igualmente sorprendidos. A partir de ese momento, nuestra obligación es enseñarle, sin tener oportunidad de abordar una de las principales premisas de un buen proceso de enseñanza-aprendizaje: "Conocer a quién enseñamos".

Romper esta dinámica es el primer objetivo que debe alcanzar un proceso de acogida. Para lograrlo, consideramos que hemos de introducir una serie de pasos que comienzan con el aviso administrativo de escolarización que es recogido por la Dirección del centro y con el que se inicia el proceso de matriculación.

Tras este aviso, el Equipo Directivo informa a los profesores/as encargados de coordinar la acogida, en nuestro caso al equipo de Compensación Educativa, que ha de poner en marcha la primera fase del proceso, la que denominamos Fase de Entrevistas. A lo largo de la misma, el centro tomará contacto con los responsables de la entidad social, si la hay, que acoge a la familia, o con la propia familia y el alumno. Se trata de recoger toda la información personal, familiar y escolar posible a través de entrevistas del coordinador de acogida con los padres, o, en su defecto, con el tutor o responsables del nuevo alumno. Todo ello nos ayudará a completar una documentación que resulta la mayor parte de las veces escasa, e incluso, en ocasiones, inexistente.

Para la realización de esta entrevista, a menudo, es necesario contar con la ayuda de un traductor que salve las dificultades de comunicación producidas por el desconocimiento del castellano de algunas familias. Como intérpretes utilizamos, en la medida de lo posible, a nuestros propios alumnos del centro y/o sus familias, pero también a conocidos o amigos del mismo país, que dominen el castellano. Con esto logramos conseguir un doble objetivo: salvar las dificultades de comunicación e integrar a estos padres y alumnos extranjeros, gracias a ese papel de cooperación con el centro. En la actualidad, en la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, se puede contar con un servicio que la Administración ha puesto en marcha, se trata del Servicio de Traductores e Interpretes (SETI).

La entrevista es un paso previo e imprescindible, sin la cual no debemos formalizar la matriculación, pues ella, además de garantizar la presencia de los padres o tutores en el centro, permite obtener información personal, familiar y escolar necesaria, al tiempo que damos a conocer los servicios, dinámicas y actuaciones del centro respecto al miembro de la familia que va integrarse en el mismo; en definitiva, se trata de propiciar un espacio de conocimiento mutuo y un clima de confianza que facilite la integración familiar y escolar que el programa busca. La información obtenida por el coordinador de acogida se recoge en un registro elaborado a tal fin y que sirve de base para el desarrollo de la siguiente fase.

1.2. Análisis de la situación y adscripción provisional

Analizar los datos obtenidos en la fase anterior, y decidir sobre la mejor adscripción a un grupo es una tarea colectiva, corresponde a la Comisión de Coordinación Pedagógica, en la que se incluye el coordinador/a de acogida, y los tutores afectados. De esta manera, se convierte en una decisión colegiada, en la que se implican la Dirección del centro y los representantes de cada ciclo.

Por acuerdo del claustro, y consultado el Servicio de la Inspección, cuando exista un desconocimiento del idioma castellano, se puede matricular al alumno en un curso inferior al que corresponda por edad, con el fin de que durante el periodo que resta de curso el alumno adquiera un conocimiento suficiente del castellano como lengua vehicular, se adapte a unas nuevas competencias sociales y pueda reconocer con más facilidad los contenidos del currículo que ya pudiera haber trabajado en su país de origen. Con todo esto, podemos contribuir a su integración escolar, y a que el enfrentamiento con un nuevo proceso de adaptación a un grupo de referencia sea lo menos traumático posible, al tiempo que se impide una repetición del alumno, casi obligada, al finalizar el curso.

La decisión de adscripción provisional, cuando los procedimientos ya tienen un cierto rodaje, y haya exceso de reuniones, puede asumirse por el equipo de ciclo, junto al coordinador/a y Jefatura de Estudios. El tutor y el equipo de profesores del grupo donde el nuevo alumno ha de integrarse se encargarán de realizar, al llegar el alumno, la valoración inicial de sus competencias curriculares y su grado de interrelación con el grupo. Con estos datos, en un periodo que no debe alargarse más de un mes, se revisa la adscripción provisional y se ratifica si procede. Una vez hecho esto, el protocolo queda completado. Este proceso, después de un cierto rodaje, puede durar entre tres y cinco días.

1.3. Sesiones de acogida

- **La llegada al centro** El tutor/a informa a su grupo de la llegada de un nuevo compañero. El coordinador/a de acogida, cita a la familia y a dicho alumno, en una hora de la jornada lectiva en la que se asegure que en la clase está el tutor. Los conduce hasta el aula y les presenta al profesor, dando por terminada su labor. Una vez que el alumno está en el aula pasamos a la siguiente fase.
- **Presentación al grupo.** Para este primer contacto de interrelación usamos algunos de los múltiples juegos de dinámica de grupos, que existen, según el tramo de edad con el que estemos trabajando. El objetivo final es dar a conocer el nombre del compañero nuevo, tanto oralmente como por escrito, y permitir que él conozca el nuestro, igualmente se pretende transmitir algunas frases de cortesía,

nombrar el lugar de procedencia, etc..., es, pues, en un juego de doble dirección, a través del cual lo conocemos y él o ella nos conoce. Al mismo tiempo nos sirve para ir introduciéndole en las normas básicas del centro, en ciertos hábitos sociales, etc.

- **La ayuda.** Una vez que el alumno se ha situado en el grupo, entra en funcionamiento el Grupo de Ayuda. Dos o tres compañeros, van a asistirle y a facilitar su integración en el colegio, para ello, le acompañarán en un recorrido por las instalaciones, servicios, biblioteca, aulas de especialistas, despachos de administración y dirección, conserjería...; presentándole a los adultos con los que va a tener que relacionarse.

Para esta acción, dependiendo de la edad, pueden utilizar un distintivo que les permite desplazarse por el centro. Esta ayuda puede también extenderse a los primeros recreos, donde el objetivo será introducirle en otro ambiente escolar que tiene su dinámica propia.

- **Los contenidos.** Paralelamente, los primeros días pueden servir para repasar contenidos de carácter transversal, sobre todo de áreas de Lenguaje, Sociales o Conocimiento del Medio, pudiendo usar como centro de interés las diferentes maneras en que se utiliza el lenguaje escrito y oral en las distintas zonas geográficas y culturales, señalando las características de éstas, su historia, ubicaciones espaciales, etc..

Como otros, entendemos que un Plan de Atención a la Diversidad debe quedar recogido en los Proyectos Curriculares de Etapa. El equipo de ciclo dentro de la elaboración de sus programaciones debe organizar y preparar actividades que trabajen tanto la fase de presentación como la de contenidos. Este material, puede usarse con las oportunas modificaciones, por el resto de profesores y de un curso a otro.

1.4. Fase de ambientación

Esta es una fase de la Acogida que intenta implicar a toda la comunidad educativa. Se trata esencialmente de aprovechar la riqueza que la diversidad cultural nos ofrece. Podemos plantear:

- **Señalización.** Con la ayuda de los alumnos y de las familias de otros países, se elaboran carteles que señalan en los diversos idiomas que conviven en el centro, los servicios comunes: administración, aulas, biblioteca, informática, gimnasio, etc. se intenta así facilitar su autonomía en el centro.
- **Decoración intercultural.** Paralelamente, del material realizado en las diversas actividades interculturales, en las que participan los padres y alumnos, se va seleccionando una parte que pasa a decorar de forma permanente el centro, con el objetivo de crear un ambiente intercultural.

En el siguiente cuadro recogemos esquemáticamente las actuaciones previstas por nuestro Plan de Acogida.

ESQUEMA DEL PROGRAMA DE ACOGIDA

ACTUACIONES	RESPONSABLES
PROTOCOLO	
<ul style="list-style-type: none"> • Aviso administrativo. • Entrevista. • Análisis de situación y adscripción provisional. 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Directivo. • Coordinador/a de la acogida. • Comisión de Coordinación Pedagógica o Equipo de Ciclo con Coordinador/a.
SESIONES DE ACOGIDA	
<ul style="list-style-type: none"> • Llegada al centro. • Presentación al grupo. • La ayuda. • Contenidos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador. • Tutores. • Compañeros del grupo/aula. • Equipo de ciclo o departamento.
AMBIENTACIÓN	
<ul style="list-style-type: none"> • Señalización. • Decoración intercultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinador, Equipo de Ciclo o departamento, alumnos y familias inmigrantes.

Para que este programa sea viable hay algunos aspectos que debemos tener en cuenta:

- El acuerdo del Claustro y Equipo Directivo para cubrir las horas de dedicación del Coordinador/a de Acogida, que como hemos señalado son las especialistas de compensatoria, los profesores se quedan con todos los alumnos, mientras una de las coordinadoras realiza el proceso de acogida.
- La duración de este proceso, una vez rodado, no dura más de tres días. La entrevista suele ocupar una hora. Y la CCP, con todos los datos preparados, puede tomar decisiones de forma rápida.
- Todo el proceso, requiere de la preparación de una serie de documentos, fichas de recogida de datos, dossier de actividades... que una vez elaborados simplifican el trabajo. Para esta tarea es fundamental establecer vías para lograr una implicación real de todo el claustro.

Para finalizar

Tras el Programa de Acogida, a lo largo del curso, de forma paralela, se desarrollan los otros tres programas. Actualmente los programas de Educación en Valores y centros de interés interculturales, se adscriben al marco de desarrollo del Plan de Acción Tutorial.

El programa de inmersión lingüística y curricular se despliega en las actuaciones programadas dentro de las diferentes modalidades de atención a la diversidad en nuestro centro, que se diseñan curso a curso a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica y las especialistas de compensación educativa.

Este modelo de atención es complicado, maneja muchas variables organizativas, didáctico/pedagógicas, relacionales, etc., y tiene que ser adaptado cada año, a las circunstancias variables de nuestros alumnos, y a los recursos del centro, pero resulta eficaz, a la hora de ofrecer una cierta igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo. Y todo ello, sin perder de vista que, como dice Alain Touraine, "Una de las mayores dificultades para la integración de minorías étnicas, es no saber identificar nuestra propia cultura, ni el resto de culturas con lo universal, es decir, la capacidad de reconocer al otro en su igualdad conmigo mismo como ser humano."

CÓMO ASEGURAR EL ÉXITO ESCOLAR DE LOS HIJOS DE LOS INMIGRANTES

Inger Enkvist
Universidad de Lund, Suecia

Suecia fue un país de emigración entre 1870 y 1930, cuando más de un millón de suecos se fueron a los Estados Unidos. Sin embargo, después de la segunda guerra mundial Suecia se convirtió en un país receptor de inmigrantes. En primer lugar vinieron muchos finlandeses, pero también húngaros en 1956, checos en 1968 y polacos al comienzo de los años 70, huyendo del comunismo. Vinieron italianos y yugoslavos contratados por empresas como mano de obra para la industria. Esta inmigración muchas veces fue directamente beneficiosa para Suecia. Para los hijos de estos inmigrantes no hubo ninguna política escolar especial.

Todo esto cambió en los años 70. Llegaron refugiados de zonas nuevas: chilenos y argentinos, huyendo de los militares; kurdos, sirios y libaneses, huyendo de opresión y guerras; iraníes huyendo de los ayatolás; etiopíes, eritreanos y somalíes huyendo de la guerra civil; iraquíes huyendo de Saddam Hussein. Estos nuevos grupos no se comportaron como los anteriores. Su llegada, además, coincidió en el tiempo con grandes cambios sociales en Suecia como una mayor movilidad en el mercado laboral; la influencia ejercida por los medios de comunicación en la vida social; un aumento de separaciones matrimoniales; la entrada masiva al mercado de trabajo de las mujeres; y la desaparición de casi todos los puestos de trabajo poco cualificados en la industria. Para los hijos de los nuevos inmigrantes se montó un sistema ambicioso de apoyo a la lengua materna, basado en la creencia de que hay que saber primero la lengua materna para poder aprender otras cosas. El resultado de esta enseñanza se puede interpretar de diferentes maneras pero muchas veces el posible beneficio para el alumno parece ser de tipo psicosocial.

La escuela que encontraron los hijos de estos inmigrantes también había cambiado. Según la nueva psicopedagogía, las reglas de comportamiento y el control de la adquisición de los conocimientos son ejemplos de autoritarismo. Los alumnos deben evaluar ellos mismos si están contentos con su conducta y con su rendimiento escolar. Esto ha minado lentamente la posibilidad de mantener un ambiente de con-

centración y estudio en el aula. El resultado es que hay más desorden en los colegios; desciende el nivel de conocimiento; y los docentes abandonan un lugar de trabajo en el cual no se les respeta. Si a esta nueva situación añadimos grupos de alumnos que no hablan el idioma y que vienen de familias desarraigadas que no siempre tienen una actitud positiva hacia el país al cual han llegado a parar un poco al azar, tenemos una situación difícil.

Los hijos de los refugiados son evidentemente diferentes entre sí. Les va muy bien a los hijos de muchas familias iraníes de clase media. Vienen decididos a hacerse con una formación, a veces para emigrar después a los Estados Unidos, país en el cual dentistas, médicos e ingenieros en informática ganan mucho más que en Suecia. Muchas chicas de familias del Medio Oriente estudian intensamente para poder escapar del papel que les preparan las tradiciones familiares. El grupo problemático lo forman algunos chicos que se han quedado "colgados en el aire", sin ninguna pertenencia cultural clara. Parecen nutrirse culturalmente de las películas de acción de la televisión. En los barrios en los que domina este grupo, los colegios tienen dificultades.

El proyecto de Rinkeby

Una de las experiencias más positivas realizadas en Suecia en cuanto a la educación de los hijos de los inmigrantes es un proyecto para fomentar la lectura en un grupo de veinticuatro niños, todos inmigrantes y de doce nacionalidades diferentes, en Rinkeby, un barrio en las afueras de Estocolmo, conocido por albergar casi únicamente a refugiados. Las heroínas de la historia son dos maestras suecas de unos sesenta años y una bibliotecaria de unos cuarenta años, también sueca. Casi sin apoyo oficial y como parte de su trabajo normal, lograron que su grupo experimental, después de estar en el programa cuatro años, superara en lengua y matemáticas al promedio no sólo de otros grupos compuestos por niños de otra lengua materna sino también al promedio de los grupos compuestos por niños suecos.

Las maestras empezaron a trabajar con el grupo cuando estaban en su año preescolar, a los seis años, en 1994. Durante el año preescolar les leyeron cuentos a los niños; les acostumbraron a estar en aulas llenas a rebosar de libros atractivos; animaron a los niños a contar sus experiencias y escribieron estas pequeñas historias en grandes cuadernos de papel y releieron las historias una y otra vez. Alumnos más avanzados vinieron a visitar a los alumnos del grupo experimental. Durante el año, paso a paso, las maestras empezaron a atraer la atención de los niños hacia las letras y las palabras completas y así muchos de los niños lograron aprender a leer en este año que era de "preparación a la lectura". La inspiración para el trabajo la habían recibido de un programa neozelandés, llamado "lengua global".

En el primer año escolar, los alumnos estudiaron las letras una por una y aprendieron a escribirlas correctamente. Cada día leían: en voz baja, en voz alta y de dos en dos. Se contaban historias, dibujaban ilustraciones y realizaban improvisaciones basándose en escenas de los libros.

El segundo año uno de los temas elegidos fue Alfons Åberg, el protagonista de unos libros muy populares, escritos por una autora sueca. Los niños leyeron, discutieron, escribieron resúmenes, se disfrazaron de personajes de los cuentos, presentaron escenas para los padres y para los niños del grupo preescolar, y finalmente vino a visitarlos la autora Gunilla Bergström en persona. Otro tema del segundo año estaba basado en un libro para niños sobre veinticuatro reinas y reyes suecos. Ya que había precisamente veinticuatro niños en el grupo, cada niño pudo tener su propio rey. Leyeron la presentación de "su" rey o reina en el libro, después buscaron más datos y finalmente representaron la historia de los reyes de Suecia, vistiendo todos una corona de papel dorado y una capa elegante, diciendo por ejemplo "Yo soy Gustavo III y vivo en el palacio de Estocolmo". Hicieron varias representaciones ante los padres y ante otros grupos de alumnos. Fueron también al palacio real para ver como vivían los reyes y fueron a un museo folklórico para ver como vivían los pobres.

Un tema del tercer año fue Astrid Lindgren, autora sueca de literatura infantil, inmensamente querida y respetada por todos los suecos. Sus libros son más largos y complicados que los de Gunilla Bergström, y les llevó mucho tiempo a los alumnos leerlos, resumirlos, ilustrarlos y representar escenas de ellos. Los alumnos pudieron visitar dos parques temáticos sobre el mundo de Astrid Lindgren y los lugares en los que habían sido rodadas algunas de las películas basadas en sus obras.

Para ordenar las actividades, los alumnos utilizaron unos esquemas preparados por las maestras que les sugerían actividades variadas como lecturas para la maestra, para los padres y para los compañeros; había "cartas secretas" a las que había que contestar, archivadores de nombres curiosos en los que se encontraban pequeños crucigramas u otros juegos, un tipo de puzzle de ortografía que se podía realizar a diferentes niveles de dificultad y finalmente programas informáticos de aprendizaje de vocabulario. Escribieron textos cortos en el ordenador del aula. Además, las maestras habían conseguido un grupo gemelo en un colegio del centro de Estocolmo, un colegio en el cual casi sólo hay niños suecos. Con este colegio hubo intercambio de representaciones teatrales y cartas. Los niños del grupo experimental amaban tanto al colegio que solían venir una hora antes del comienzo de la primera clase. En un vídeo que se ha hecho del proyecto, varios niños dicen que les gustaría llegar a ser escritores.

En ese colegio siempre se trabaja en equipo de dos maestras pero fue una novedad la estrecha colaboración con la biblioteca municipal. La bibliotecaria recibía al

grupo tres veces cada semestre y cada vez les presentó cinco libros de diferentes autores conocidos. Después los alumnos podían llevarse prestados dos o tres para leer en casa y después presentar en clase. La biblioteca también dejó "en consigna" lotes de unos 400 libros para el aula. Un 60 por ciento eran cuentos y los otros trataban en su mayoría de plantas y animales. Casi siempre había unas cinco ejemplares del mismo título, ya que los niños solían encapricharse del mismo título al mismo momento. También colaboraron con el grupo "Los hijos de Abraham" para aumentar la tolerancia religiosa entre los alumnos. Algunos de estos niños vienen de áreas de fuerte tensiones religiosas y reclaman en voz alta respeto por su propia religión pero no están preparados para tolerar la religión de otros alumnos.

Todo esto se realizó en sueco. Las maestras tuvieron cuidado en hablar lentamente y articular bien y, además, confeccionaron muchas imágenes para ilustrar visualmente las explicaciones. Como todos los niños de origen extranjero, los alumnos que así lo deseaban pudieron también tomar clases de la lengua materna durante unos sesenta minutos por semana, pero estas clases no están incluidas en el proyecto experimental.

Una de las maestras resume los logros del proyecto diciendo que los libros y las experiencias en el aula han brindado a los alumnos una plataforma cultural para la convivencia. Antes del proyecto, no tenían casi nada en común, ni lengua ni contenidos culturales. Ahora han visto ejemplos de cómo resolver conflictos y de cómo colaborar y apenas hay tensiones entre ellos, y esto en un ambiente que suele ser conflictivo. Los alumnos no tuvieron problemas de conducta ni tampoco de dificultades de aprendizaje o de dislexia. No necesitaron ningún tipo de intervención de especialistas "de apoyo". Se sabe que los niños que empiezan a leer temprano suelen convertirse en buenos lectores, y por eso el comienzo de estos alumnos es excelente. Para resumir, los logros incluyen el éxito escolar, la identificación positiva con la escuela sueca y con las maestras, una socialización y un desarrollo psicosocial excelente (Alleklef-Lindvall 2000).

¿Es ése el modelo actual en Suecia para resolver a la vez los problemas de adquisición del lenguaje, de los conocimientos escolares y de la socialización de los alumnos de origen extranjero? No, y eso por muchos motivos. Estas maestras pertenecen a la antigua escuela de maestras que se concentra totalmente en la adquisición de la lectoescritura durante los primeros años. La formación de las nuevas maestras está actualmente en manos de los psicopedagogos que enfocan más la "comprensión" de los problemas de los alumnos que su progreso. El éxito del proyecto de Rinkeby cuestiona la validez de esta línea.

Los docentes suecos tienen gran libertad para organizar el trabajo, y estas maestras no han cometido ninguna infracción formal, pero no basan su experimento en

las modas recomendadas "desde arriba". Fuertemente centradas en el aprendizaje, ponen menos énfasis en los aspectos formales de la "autonomía", de la "democracia escolar" o de la influencia de los padres. Ver a los alumnos del proyecto en la escuela mucho antes de empezar el día escolar, contentos, leyendo, debería llenar de felicidad a todo educador, pero no es así. El éxito del proyecto muestra que el modelo oficial, muy caro por cierto, con maestras de educación especial, psicólogos y un énfasis en la cultura de origen del alumno, podría no ser el mejor. Un programa centrado en la lectoescritura parece ser ideal para todos los alumnos, suecos y extranjeros. El proyecto sugiere que lo esencial es la buena preparación de las maestras y el trabajo intensivo con los niños, y no las reuniones con los otros maestros y con diferentes expertos. En resumen, podrían haberse equivocado los expertos pedagógicos, los políticos que han escuchado a los expertos pedagógicos y muchos de los lingüistas que han propuesto otros programas.

¿Y continúa el proyecto? No. Una de las maestras está de baja por cansancio excesivo. El director del colegio donde se realizó el proyecto aceptó todos los elogios pero obviamente no ha entendido profundamente la significación del proyecto, porque no ha asegurado su continuación ni para el grupo experimental ni para el colegio. Al revés, los psicopedagogos que son los actores hegemónicos dentro del área de la educación de los hijos de los refugiados proponen nuevos proyectos casi todos basados en la lengua extranjera, como si el proyecto de Rinkeby nunca hubiera existido.

Las maestras de Rinkeby vieron el problema como un problema de enseñanza. Los expertos en lingüística no son maestras y suelen ver el problema como un problema lingüístico. En vez de estudiar cómo se podría estimular al alumno a trabajar lo más posible, estudian las dificultades lingüísticas. Los lingüistas no suelen ver la calidad de la enseñanza como una variable sino como una constante.

Otro proyecto en Malmö

Ahora se lanza otro proyecto en Malmö, la tercera ciudad más grande de Suecia. En esta ciudad hay una fuerte presencia de la inmigración más reciente, y hay sobre todo un barrio llamado Rosengård que corresponde a Rinkeby en Estocolmo y en el cual uno puede pasearse sin sospechar por el aspecto de la gente que uno está en Suecia. Muchas familias viven de subvenciones, apenas salen del barrio, y hay niños que hablan mal el sueco a pesar de haber vivido en Suecia toda su vida. A partir del otoño 2002, se abrirá la posibilidad de cumplir la escolaridad sueca en árabe con un número de horas de sueco que irá aumentando en los grados superiores para que las lenguas estén "en igualdad" al final. Habrá maestras arábófonas y suecas (Anjou 2002).

Este proyecto acaba de ser puesto en marcha y obviamente todavía no hay resultados. El proyecto ha sido acogido de dos maneras diferentes: los lingüistas lo consideran como una innovación beneficiosa ya que creen que hay que saber primero leer y escribir en la lengua materna. Los lingüistas no saben qué hacer con los resultados del proyecto de Rinkeby, descrito arriba. Los psicopedagogos piensan que el proyecto es muy prometedor ya que hace tiempo han adoptado el credo del multiculturalismo y anteponen la celebración de la diferencia a la enseñanza de los saberes escolares básicos. Los que ven como negativo el proyecto son los lectores de los periódicos que se preguntan en primer lugar cómo estas familias han logrado que sus hijos no hablen sueco. Deben haber evitado activamente todo contacto con la sociedad circundante. Además, durante los últimos años Suecia ha vivido toda una serie de casos jurídicos que muestran el no acatamiento a las leyes suecas de este grupo de inmigrantes. Son demasiados los casos de amenazas, malos tratos y hasta asesinatos que tienen que ver con el control del padre de la familia sobre su mujer y sus hijas. Encerrando a las hijas en un ambiente escolar arabófono, podría ser para este tipo de padre una manera de controlar mejor a sus hijas. La nueva escuela tendrá que acatar la ley escolar sueca que exige la igualdad en el trato entre chicos y chicas, pero ¿quién va a vigilar aquello a diario en un colegio arabófono? Muchos suecos sienten vergüenza y angustia al pensar que no han sabido proteger mejor a estas chicas inmigradas, víctimas de la agresión de su propia familia. En una palabra, existe la sospecha de que la tesis de los lingüistas pueda ser utilizada por personas con otros fines. Posiblemente hay otros derechos más importantes que el derecho a desarrollar la lengua heredada de los padres.

Modelo inglés

Inglaterra impuso la escuela comprensiva después de la segunda guerra mundial a través del gobierno laborista de entonces. La meta de esta ingeniería social era que todos los alumnos estudiaran juntos y nadie llegase a ser excluido a causa de unas exigencias demasiado altas. Sin embargo, empezó a declinar el rendimiento escolar y aumentaron los problemas de indisciplina. Los sindicatos de los docentes no quisieron oír hablar de un control de los resultados sino prefirieron hablar de la libertad de cátedra. Por eso, seguían como alternativas atractivas la educación selectiva, el "grammar school", y la privada.

Sin embargo, esto está cambiando. El gobierno conservador de Margareth Thatcher empezó a cambiar el panorama de la educación inglesa, y el gobierno laborista de Tony Blair ha acelerado el proceso de forma notable. Los cambios favorecen especialmente a los hijos de los inmigrantes. El primer paso fue establecer un "national curriculum" para toda Inglaterra, haciendo oídos sordos a las protestas de los docentes. (El País de Gales y Escocia tienen sus propios "currículos".) Se estableció

un servicio de inspecciones, el Ofstead, que visita los colegios durante una semana cada cuatro años, entregando después una evaluación y unas recomendaciones escritas. Es decir que tanto los docentes como los directores de los colegios saben que tienen que rendir cuentas, públicamente, del progreso de sus alumnos. Esta es otra característica del cambio: la publicación de los resultados con la finalidad de estimular la mejora e interesar a los padres por la calidad de la enseñanza. Se ha introducido la obligación de recoger datos sobre las faltas de asistencia de los alumnos, sus notas al entrar a la secundaria, sus notas al salir de ella, y un largo etcétera. La nueva palabra omnipresente es "accountability", lo que quiere decir que la escuela tiene que rendir cuentas y asumir la responsabilidad por todos los aspectos de su actividad.

En 1987 entró en escena el Technology Colleges Trust, que apoya la renovación de los colegios de educación secundaria con dinero y con un equipo de consejeros, y todo esto en colaboración con el gobierno. Una escuela que quiere acceder a la categoría de "Specialist School" tiene que elaborar un plan de desarrollo bien estructurado. Si recibe apoyo económico, tiene cuatro años para mostrar que se han logrado unos cambios sustanciales, si no pierde los recursos adicionales. Cada colegio puede llegar a la meta de diferentes formas, pero las metas son claras. Hay "Specialist Schools" y "City Technology Colleges", y muchas de estas escuelas se han creado en zonas urbanas en dificultad con la meta expresa de ayudar a jóvenes de familias inmigradas. La verdadera evaluación es el examen al que pueden presentarse los alumnos a la edad de 15 o 16 años, después de terminar la Educación Secundaria. En la educación inglesa, el alumno puede elegir las asignaturas que quiere estudiar a partir de los 14 años y también a cuántas asignaturas quiere presentarse en los exámenes. Por eso, una escuela exitosa es una escuela en la que muchos alumnos presentan muchas asignaturas y reciben notas altas (Jesson 2002).

Unos ejemplos del éxito de esta estrategia: el Tomas Telford School en Londres ha logrado un cien por cien de alumnos aprobados y eso sin ser una escuela de admisión selectiva. Para que los profesores puedan concentrar sus esfuerzos en la enseñanza hay asistentes para las tareas administrativas. Se da importancia a los laboratorios y a la informática. Los padres reciben información sobre el progreso de sus hijos diez veces al año.

En otra escuela, en una zona difícil, se divide el tiempo escolar de tal forma que el alumnado no esté mucho tiempo sin contacto con la escuela. Muchos de ellos apenas tienen apoyo familiar, y la escuela llega a ser el centro de su universo privado también. Hay un programa que se llama "coaching for success" en el cual unos adultos del área hacen de mentores individuales de los chicos en dificultad para mostrarles el "buen camino". Otro colegio utiliza "tarjetas inteligentes" para registrar la asistencia, y un programa automatizado manda información al tutor y a los padres si el alumno hace novillos.

Un ejemplo de gran interés y que enfoca el éxito educacional de los hijos de los inmigrantes es el de St Marylebone School en Londres. Es una escuela sólo para chicas y patrocinada por la Iglesia Inglesa. Este colegio es un gran favorito de muchos padres hindúes, paquistaníes y bangladesíes. Además hay chicas chinas y africanas y de origen étnico inglés. La escuela se especializa en arte, y todas las chicas tienen que tocar un instrumento. Hay representaciones teatrales y clases de plástica. En las fotos del catálogo del colegio se ve a las chicas haciendo gimnasia con un "t-shirt" y unos pantalones de chándal. El colegio manda información continuamente a los padres sobre el progreso de la hija, sobre los planes para mejorar la enseñanza, sobre las participaciones de las alumnas en diferentes actividades y también sobre las finanzas del colegio. La información para las alumnas entrantes, o mejor dicho para sus padres, incluye estadísticas sobre los resultados logrados de las chicas que ya han terminado sus estudios que hasta especifican cómo les ha ido a chicas de diferente origen étnico. El éxito es casi del cien por cien para todos los grupos. Se incluye también una lista de los "destinos" de las chicas egresadas. Casi todas han sido admitidas en diferentes universidades, alguna está trabajando y unas pocas van a tomar un año libre, a "gap year".

Es interesante comparar Inglaterra con Francia. Durante mucho tiempo, Francia ha tenido éxito con la integración de los inmigrantes a través de la escuela francesa. El modelo ha sido "listón alto para todo el mundo" y "trato igual". Sin embargo, últimamente Francia no logra mantener la calidad de la educación en los barrios periféricos de las grandes ciudades, alejándose así de su propia tradición de calidad y de igualdad. Ya no ofrece a los hijos de los inmigrantes las mismas esperanzas que antes. En la nueva situación, los ingleses han sido más rápidos en reaccionar que los franceses.

En Francia, parece que también se empiezan a introducir nuevos modelos. Una investigadora sueco-francesa ha tenido éxito entre los educadores con un método para evitarles el fracaso escolar de los alumnos. Su método consiste en una propuesta muy bien estructurada para enseñar a pensar a los alumnos de Enseñanza Primaria. En resumen, propone que la maestra vaya "llevando" a los alumnos a través de un razonamiento unas cuantas veces para que los alumnos adquieran los instrumentos intelectuales suficientes como para poder realizar después tareas de aprendizaje. Tienen que aprender por ejemplo a diferenciar entre el nombre de un concepto, sus "atributos" y los ejemplos positivos y negativos del concepto. En una palabra la receta de la autora es: maestras inteligentes y bien preparadas, metas claras y la obligación de asegurarse el éxito escolar de todos los alumnos. La autora subraya que el lenguaje y el razonamiento forman una unidad. No menciona especialmente a los hijos de los inmigrantes pero su razonamiento es perfectamente aplicables a ellos (Barth 2001, 2002).

Experiencias estadounidenses

Los Estados Unidos es la tierra de inmigración por excelencia, y también en los Estados Unidos la escuela ha sido la vía de integración y ascenso de los inmigrantes venidos del mundo entero. Como es sabido, hay ahora muchos debates sobre la calidad de la enseñanza en los Estados Unidos y la situación es compleja. Hay una experiencia en el campo de las matemáticas que muestra que la calidad de la enseñanza siempre ha sido el factor clave del éxito de los inmigrantes.

Un inspector escolar en New Hampshire, Benezet, notó a finales de los años 20 que los alumnos eran muy torpes para las matemáticas y que disponían de un vocabulario muy pobre para razonar. El inspector inventó un proyecto en el cual los alumnos del nivel primario y medio debían aprender a la vez a usar el lenguaje y a razonar en el área de pensamiento cuantitativo. El enfoque consistía en estimar cantidades y realizar cálculos mentales antes de empezar con la parte formal de las matemáticas. El inspector temía que los padres no le permitieran hacer su experiencia en los barrios de mucha tradición escolar, y por eso las escuelas experimentales estaban situadas todas en barrios de inmigrantes.

En la evaluación unos años más tarde, los chicos que participaron en el experimento obtuvieron unos resultados brillantes comparados con otros grupos similares. Al mismo tiempo, habían desarrollado un lenguaje más variado y preciso que les ayudaba a razonar. Para poder demostrar los cambios en los alumnos, el inspector llevó a un estenógrafo a las aulas y así pudo recoger tanto el lenguaje como el razonamiento *verbatim*. Un ejemplo es que el grupo de hijos de inmigrantes utilizó 140 adjetivos diferentes mientras que el grupo anglófono de comparación sólo utilizó 40. Los poderes de razonamiento de los grupos experimentales también estaban muy por encima del de los otros grupos. Como otro experimento más, el inspector leyó en un grupo experimental las respuestas que había recogido en el mismo colegio y el mismo año cinco años antes, en un grupo compuesto por los "hermanos mayores" de los alumnos actuales. Los alumnos del grupo experimental se rieron repetidamente al oír cómo habían pensado los alumnos de los grupos anteriores, tan obvios les parecieron los errores (Benezet 1935, 1936).

Conclusión

La conclusión fundamental es que el éxito escolar de los inmigrantes se basa en los mismos elementos que el éxito de los otros niños: una enseñanza de buena calidad intelectual y lingüística llevada a cabo por maestras y profesores inteligentes y dedicados a su oficio. Un sistema escolar que tenga unas metas claras y acepte como normal las evaluaciones públicas beneficia a todos pero especialmente a los hi-

jos de los inmigrantes. Para asegurar el éxito escolar del alumno, los programas de apoyo lingüístico en la lengua de los padres parecen ser menos importantes que otros factores.

¿Por qué ha sido tan difícil ver esto? Hay dos razones. La primera es que dentro de la pedagogía es ahora hegemónica la psicopedagogía que enfoca menos el resultado del aprendizaje, lo cognitivo. Así la atención se desvía de lo que es esencial para el éxito del alumno. La segunda razón es que ya que muchos hijos de inmigrantes hablan otro idioma, se ha pensado que se trata de un problema sobre todo lingüístico. En la investigación sobre los resultados escolares de los hijos de los inmigrantes está prácticamente ausente la discusión sobre la calidad de la enseñanza. Se toma como punto de partida incambiable una pedagogía rutinaria, desganada.

Una buena educación para los hijos de los inmigrantes se obtiene poniendo muy alto el "listón" para todos los alumnos, convirtiendo a los colegios en ambientes de aprendizaje intensivo para todos. Las maestras de Rinkeby, las "escuelas especiales" de Inglaterra y el inspector escolar Benezet en New Hampshire nos han mostrado el camino.

Bibliografía

- ALLEKLEV, B. & LINDVALL, L. (2000): *Listiga räven. Läsinlärning genom skönlitteratur. En läsprojekt i Kvarnby skolan, Rinkeby, i samarbete med Rinkeby bibliotek*. Stockholm: En bok för alla, 2000. (El vídeo se puede pedir de Kvarnby skolan, Box 5006, 163 05 Spånga, Suecia o fax 0046-8-7614593.).
- ANJOU, A. (2002): "Elever på förskolan ska undervisas på arabiska". En: *Metro*, 2002-08-13.
- BARTH, B-M. (2001): *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris : Retz.
- . (2002): *Le savoir en construction*. Paris: Retz.
- BENEZET, L.P.: "The Teaching of Arithmetic: The Story of an Experiment". En: *Journal of National Educational Association*, Nov. 1935, Dec 1935, Jan 1936. <http://wol.ra.phy.cam.ac.uk/sanjoy/benezet/three.html>.
- JESSON, D. (2001): *Educational Outcome and Value Added Analysis of Specialist Schools for the Year 2000*. London: Technology Colleges Trust.
- St Marylebone School, 2000-2001.*
- Technology Colleges Trust 2001. www.tctrust.org.uk.*
- Thomas Telford School, 2001.*

EDUCACIÓN INCLUSIVA: UNA PERCEPCIÓN DIFERENTE DE LA DIVERSIDAD

Ana Carmen del Canto Nieto
Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid

El interés por la educación inclusiva ha ido creciendo progresivamente tanto en nuestro contexto educativo, como en el internacional, concibiéndola desde un punto de vista más amplio que el del ámbito de la integración del alumnado con necesidades educativas especiales. Relacionada así con otros ámbitos de la diversidad, como, por ejemplo, el que se deriva de la inmigración, la educación inclusiva puede verse como una filosofía y un proyecto de amplio espectro capaz de aglutinar a toda la comunidad educativa en una línea de actuación común.

Diversidad quiere decir diversidad de necesidades educativas de todos y cada uno de los miembros de la comunidad educativa. Y todos significa todos. Si dejamos de centrarnos exclusivamente en superar las dificultades de ciertos grupos de alumnos categorizados, la escuela podrá responder a la diversidad de forma general. Inclusión o educación inclusiva es un término que implica un enfoque diferente a la hora de identificar y tratar de resolver las dificultades que surgen en las escuelas. No se trata de otro nombre para las necesidades educativas especiales. Si sustituimos este concepto por el de barreras para el aprendizaje y la participación, la inclusión se orienta a identificar y reducir dichas barreras y a potenciar los recursos para el apoyo a todos los miembros de la comunidad educativa. (Booth, T. 2000). De la misma manera, la educación intercultural no se ha de ligar únicamente a la presencia de alumnado inmigrante o de minorías étnicas en la escuela, sino que debe proporcionar la oportunidad de aprendizaje de la competencia intercultural a toda la ciudadanía.

En este artículo se parte de la constatación de la diversidad en la sociedad actual, considerada en un sentido muy amplio, para después descender a una reflexión sobre el significado de este concepto en el ámbito educativo, dentro del contexto legal español y analizándolo en las actuaciones de integración y compensatoria. Seguidamente, se procede a abrir el significado a un enfoque más acorde con la edu-

cación inclusiva e intercultural. A continuación, se matizan algunas de las diferencias existentes entre integración e inclusión, recordando algunos principios básicos de la educación inclusiva, para concluir que la escuela inclusiva es intercultural. Por último, se hace hincapié en la necesidad de implicarse en un proceso continuo y compartido por toda la comunidad educativa, como único garante de la educación inclusiva.

La diversidad como punto de partida

La creciente diversidad de la sociedad contemporánea y la progresiva complejidad que le es inherente, demandan una reflexión, como mínimo, sobre el papel de la institución escolar y de la educación en este nuevo contexto. Una de las primeras cuestiones a que la misma nos conduce es la necesidad de tener clara la distinción entre institución escolar y educación, entre lo que la escuela ofrece y atiende y la responsabilidad de la sociedad como ámbito de convivencia y de educación en sentido amplio. Aunque no podemos obviar que esta división siempre ha estado presente en la sociedad, lo cierto es que hoy más que nunca, en plena sociedad de la Comunicación y la Información, no debemos delegar la responsabilidad de la educación a la institución escolar únicamente.

Oímos con mucha frecuencia que uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad es su diversidad, que convive, en aparente paradoja, con la tendencia a la globalización y, en cierto modo, a la uniformidad de múltiples elementos sociales que la misma conlleva. Este proceso *globalizador* puede, es verdad, llevar aparejada la homogeneización por imposición y dominio de un modelo cultural, político y económico, el de los llamados países ricos occidentales. La gran velocidad con que se produce este fenómeno, a causa de la aceleración de las comunicaciones, contribuye a configurar una "aldea global". Sin embargo, al tiempo que esta amenaza unificadora es real, la posibilidad de asomarnos a todo lo que pasa en el mundo nos hace más conscientes de la diferencia, de la diversidad de culturas, de la variedad de modos de vida que coexisten junto a nuestras formas de comportarnos y de ver el mundo. Esto hace que, a pesar del riesgo de uniformización en sentido único, hayamos abandonado en poco tiempo el modelo de sociedad más homogéneo, culturalmente hablando, al que pertenecíamos hace unas cuantas décadas. (Mardones, 1997).

Para abundar en la paradoja, vivimos también con la tensión de otra fuerza contrapuesta, el denominado *localismo*, surgida como una reacción lógica hacia la vorágine de la *mundialización*. Por este proceso emerge la afirmación de la diferencia, de las señas de identidad de cada pueblo, nación, región, ciudad, comunidad... Se trata de una reacción que, sin llevar a casos extremos de intolerancia y fanatismo, permite salvaguardar la diversidad como riqueza intrínseca a cada sociedad.

Desde esta perspectiva, pues, surgen con renovada pertinencia conceptos como el de diversidad, que alcanzan nuevas dimensiones en confrontación con los aspectos apuntados, novedades que irrigan también el ámbito educativo.

La misma diversidad que hay en la sociedad se va reflejando en la escuela, y el término se ha extendido rápidamente al lenguaje educativo: la diversidad en la escuela, la atención a la diversidad, la diversificación curricular, los "diversos"...

Para comenzar, por tanto, conviene que nos situemos ante el significado del término diversidad, término relativamente reciente en el ámbito de la educación, a pesar de que últimamente es utilizado profusamente, considerándolo en el marco de las últimas leyes orgánicas de educación.

"La Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación, LODE (1985) establece un modelo de escuela integradora, una escuela para todos los escolares, capaz de atender a cada uno según sus características". (Martínez de Osaba, 2002). La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo LOGSE (1990), en su capítulo IV, estipula que las Administraciones Educativas contribuirán al desarrollo del currículo favoreciendo la elaboración de modelos de programación docente y materiales didácticos que atiendan a las distintas necesidades de los alumnos y del profesorado. En el Currículo Básico encontramos el reconocimiento de una sociedad plural, diversa, que requiere de la existencia de unos valores de convivencia tales como la tolerancia, la no discriminación por razones de sexo, origen social, creencias, raza y otras diferencias personales y sociales. Estos valores son recogidos tanto en las finalidades como en los objetivos generales de las diferentes etapas educativas. Sin embargo, esta declaración de pluralidad cultural alude a la organización político-administrativa del Estado español en Autonomías, no a los grupos étnicos y culturales minoritarios que se han incorporado recientemente a la sociedad española.

En este sentido, la numerosa llegada de inmigración extranjera a nuestro país ha provocado que la idea de diversidad, que siempre se había manifestado en diferencias de género, clase social, medio rural o urbano, variantes regionales y lingüísticas, grupo étnico, se haya extendido a otros ámbitos consecuentes en los que la cultura se establece como variable educativa y la diversidad como norma. (Aguado Odina, 1999).

La Ley Orgánica de la Calidad de la Educación LOCE (2002), en su preámbulo, hace referencia a las diferencias asociadas a los factores de origen social, las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración para lo que el sistema educativo debe procurar una configuración flexible, y, en consecuencia, hace mención a la diversidad del alumnado para justificar la variedad de trayectorias educativas que se contemplan en el mismo.

En consonancia con este marco legal, en el ámbito educativo se han implementado a lo largo del tiempo programas y actuaciones de atención a la diversidad, altamente estructurados y legislados, por los que se pretende acometer las necesidades de determinados grupos de alumnos, presentes en las aulas y, que por alguna razón y en mayor medida que los demás, escapan al nivel de homogeneidad sobre el que se establece la respuesta educativa. Así, por un lado, nos encontramos con actuaciones (inicialmente se estableció un Programa de Integración) que se dirigen a la diversidad asociada a las llamadas necesidades educativas especiales, bien sean permanentes o transitorias, pero, salvo en el caso de la superdotación, ligadas a discapacidad o déficit, en tanto que las actuaciones de compensación educativa (Programa de Educación Compensatoria), buscan atender a un alumnado que se encuentra en situación de desventaja social, bien sea por su pertenencia étnica u origen cultural o por su situación socio-económica. En ambos tipos de actuaciones, sin embargo, se etiqueta a los grupos potencialmente beneficiarios de las medidas y recursos de compensación que se disponen en los mismos. En el caso de la compensación educativa, en la práctica sucede que, con respecto al alumnado de minorías étnicas o inmigrante, se adopta una perspectiva etnocéntrica, por la que se considera que esos alumnos son de alguna manera diferentes a los demás, aunque todos tengamos nuestro origen cultural o nuestra propia etnicidad. En el otro, se adopta una perspectiva "divisiva" entre necesidades especiales y ordinarias, y por consiguiente entre alumnos "especiales" y "normales". La ambigua definición de necesidades especiales, y el modo en que se ha utilizado en las estructuras educativas ha propiciado la ideología divisiva, incluso en contextos integrados, que se deriva de una falta real de compromiso con la integración. (Vlachou, 1999).

Ésta es, fundamentalmente, la diversidad de los grupos en los que se fija la escuela para adecuar la respuesta educativa a sus necesidades.

Una percepción diferente del concepto de diversidad

Aunque las diferencias apuntadas y atendidas mediante las actuaciones señaladas son una realidad, lo cierto es que las personas diferimos en muchas otras dimensiones y que la identidad de cada uno de nosotros está determinada por la pertenencia a varios grupos. De acuerdo con Mara Sapon-Shevin (en Stainback y Stainback, 1999), sólo una exploración sincera y reflexiva de las diferencias puede ayudarnos a comprender y experimentar la diversidad en toda su compleja dimensión.

Aceptar estos presupuestos nos conduce a reconocer que la diversidad en las aulas debería ser considerada no sólo en función de los grupos culturales diferentes presentes en ella, o de los niños con necesidades educativas especiales diferentes, si-

no atendiendo a las áreas de diversidad que configuran las identidades de todos los que allí se encuentran, conviven y trabajan.

De este modo, habrá que considerar, efectivamente, la existencia de diversidad en las aulas en función de las diferencias raciales, de la pertenencia a una etnia y cultura. Cuando hablamos de minorías étnicas, muchas veces nos referimos a sus miembros como si tuvieran una característica definitoria especial, según se ha apuntado anteriormente, olvidando, como hemos señalado anteriormente, que cualquier persona tiene sus propios rasgos de etnicidad, aunque pertenezca a un grupo mayoritario. No olvidemos que todos tenemos una cultura y un origen, una historia y unas costumbres, creencias, actitudes y comportamientos que nos orientan en la vida.

Otra área de diversidad fundamental la configuraría la pertenencia a diferentes tipos de estructuras familiares en las que todas las personas pueden encontrar y darse apoyo y afecto mutuo; de la misma manera, somos diversos en función de las diferencias de género e incluso de la orientación sexual, y esto conlleva otro signo de diversidad en la identidad personal.

Seguir esta línea de pensamiento nos llevaría a considerar que una determinada clase o entorno social también nos diferencia de los demás, no sólo por los diferentes puntos de partida en el ámbito socio-económico, sino por las señas de identidad cultural que esta pertenencia imprime al individuo, del mismo modo que lo hace la pertenencia o relación con una opción religiosa o la carencia de la misma.

Como vemos, la diversidad en el ser humano es compleja y múltiple, y esta realidad encuentra un espacio privilegiado de relación en los diferentes microcosmos educativos, donde además se hacen especialmente significativas aquellas diferencias ligadas a destreza y capacidad, a estilos y ritmos de aprendizaje, a intereses y motivaciones, rasgos todos que afectan de una manera u otra a todos y cada uno de los individuos que conviven en las aulas. (Stainback y Stainback, 1999)

Asumir todas estas diferencias nos conduce forzosamente, por un lado, a poner en tela de juicio cualquier función homogeneizadora de la institución escolar, y, por otro, a preguntarnos, ¿quiénes son los diversos, entonces? ¿Son sólo los alumnos con necesidades educativas especiales, los desfavorecidos, los inmigrantes, los que causan problemas de convivencia y no estudian? En todos y cada uno de estos grupos se encuentra el germen de la desigualdad, pero no como concepto que nutre la idea de diversidad, sino como concepto opuesto al de igualdad. La diversidad es otra cosa: se trata de la urdimbre sobre la que se teje la identidad de todo ser humano, una identidad tejida de múltiples y diversas pertenencias que nos hacen ser únicos y complejos. (Maalouf, 1999)

Desde esta perspectiva, el respeto y reconocimiento positivo de todas las diferencias ha de orientarse a la lucha contra las desigualdades y la discriminación, y el compromiso ético de la educación ha de hacerse aprovechando la diversidad como lo que realmente es: una fuente de enriquecimiento.

Siguiendo a Casanova (2002), "parece obligado abordar el desarrollo de una escuela de todos, aunque sea más compleja desde un punto de vista técnico-pedagógico. Los problemas técnicos debemos resolverlos los educadores. Los problemas de concepto y de actitud no deberían existir, ya que asumir que todos somos diferentes es el punto de partida para una educación de calidad, poniendo al servicio de los niños y adolescentes el sistema, adaptando el sistema al alumno, y no insistiendo permanentemente en que sea el alumno el que se adapte al sistema".

Inclusión e integración

Está muy extendida la referencia a escuela inclusiva en conexión con el término *eficaz*, así como con escuela comprensiva. No es extraño también encontrar la referencia a educación inclusiva. Obviamente, en el primer caso nos situamos en un contexto institucional, mientras que en el segundo hacemos alusión a un marco mucho más amplio que apunta a la concepción filosófica de fondo en el tema de la inclusión.

En cualquier caso, el término *inclusiva* hace referencia a una misma idea: la escuela es para todos, la educación es para todos, con independencia de las características y diferencias de cada uno, se den éstas por razón de cultura, raza, religión, lengua, capacidad.... Nos hallamos, por tanto, ante una educación y una escuela de la diversidad, entendidas ambas como espacios en los que se aprecia esta diversidad como valor, como riqueza, como deseo de que nadie sea excluido o segregado (Stainback y Stainback, 1999, Arnáiz, 1996).

No podemos olvidar que el término es de origen anglosajón y que, inicialmente, está muy ligado a las necesidades educativas especiales, pero pretendo dar un paso más respecto a lo que ha supuesto la integración, tal como la conocemos en nuestro contexto.

Si tenemos en cuenta a Arnáiz (1996), podemos decir que el término integración está siendo abandonado, ya que detrás del mismo subyace la idea de que la integración se orienta únicamente a alguien que ha sido excluido previamente, intentando adaptarlo a la vida de la escuela. La inclusión, sin embargo, es una iniciativa diferente por cuanto se sustenta en la idea de que la comunidad educativa acepta a todos los alumnos, sean cuales sean sus necesidades, sin plantear ningún tipo de segregación grupal.

En el enfoque integrador, las necesidades son de los alumnos, y se adopta un conjunto de actuaciones para hacerles frente y conseguir de esta manera que los alumnos "encajen" en la escuela ordinaria, tal como afirma Ainscow (Parrilla, 2002). En el enfoque inclusivo, por el contrario, las necesidades de todos y cada uno de los miembros de la comunidad se convierten en las necesidades de la escuela, y se opta por ello, por un proyecto común, al tiempo que se adoptan una serie de valores y actitudes que van cuajando en una cultura común de apoyo mutuo, de modo que todos puedan sentirse valorados y aceptados como pertenecientes a una única comunidad y al mismo tiempo valiosos para la misma.

Aunque la escuela inclusiva no supone una ruptura epistemológica con los principios e ideas de la escuela integradora, sí supone un proceso de rearme ideológico y conceptual en relación con los planteamientos básicos de la integración.

Junto a todo esto, la inclusión trasciende el ámbito de la escuela y de la educación porque supone un pensamiento social transformador, llevándonos a hablar de una verdadera filosofía de la inclusión. En ella sólo se entiende la sociedad a través de la participación, y el principio rector de la misma es el "nosotros", el sentido de comunidad. (Vlachou, 1999). La inclusión tiene que ver con el desarrollo de sociedades que "abrazan" la diversidad. Desde este punto de vista, la educación inclusiva propone una ética basada en la participación activa, social y democrática, y, sobre todo, en la igualdad de oportunidades.

En este contexto, la escuela inclusiva se concibe como una comunidad educativa que se empeña en la construcción de un proyecto común. Esta construcción supone un largo camino de profunda transformación. Transformación que se manifiesta, fundamentalmente, en un proceso de reorganización interna de la escuela, en un proceso de incremento de la participación de los miembros de la comunidad en las prácticas educativas y sociales, en el establecimiento de redes de apoyo, acciones todas encaminadas a lograr simultáneamente el proceso de inclusión social y el proceso de reducción de la exclusión al mínimo. En la escuela inclusiva se asume y se cree que la convivencia de todos con todos los tipos de diversidad beneficia a todos, y no sólo a los niños etiquetados como diferentes.

Teniendo todo esto en cuenta, es lógico que, como apuntan Pearpoint y Forest (1992), citados por Arnáiz (1996), los valores que propugna la escuela inclusiva resulten de gran importancia en el mundo actual: la aceptación, la consideración de ser comunidad de aprendizaje y el sentido de pertenencia a la misma, las relaciones interpersonales y la valoración de la diversidad.

Principios de la educación inclusiva

He apuntado hasta aquí valores que propugna la educación inclusiva y a continuación citaré algunos de los principios más importantes que la rigen y las características que identifican a las aulas inclusivas.

Siguiendo a Stainback y Stainback (1992), las escuelas inclusivas *acogen la diversidad y honran las diferencias*. Este principio no se limita a los alumnos con discapacidades o con desventaja, sino a los miembros que integran la comunidad, pues las diferencias de toda índole afectan a todos, como se ha expuesto anteriormente. En concordancia con esto, se cuida de manera especial la atmósfera social en la escuela, que se convierte así en un espacio en el que se abordan discusiones abiertas sobre prejuicios, estereotipos y exclusión.

Otro principio fundamental es la implementación de un *currículum multinivel, amplio, accesible* para todos los miembros de la clase. La forma de abordar la naturaleza de este currículum supone cambiar la metodología, basarla en el aprendizaje cooperativo, la instrucción temática, el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Todo esto supone el desarrollo del principio de enseñanza y aprendizaje interactivo, pues no se pueden satisfacer las múltiples necesidades presentes en el aula de una forma unidireccional. Esto implica que habrá que *crear estructuras de apoyo y aprendizaje cooperativo* entre los miembros del grupo, pero también supone el apoyo continuo a un profesorado que, rompiendo el aislamiento profesional, fomente de forma conjunta la *enseñanza cooperativa*.

Este trabajo cooperativo es, pues, uno de los pilares de cualquier comunidad que se pretenda inclusiva. Esto supone la *participación* también de la familia en el proceso de planificación de la enseñanza y aprendizaje, de una forma significativa y activa. Como afirma Ainscow (en Parrilla, 2002), "la mejora de la educación tiene mucho que ver con los procesos sociales en la escuela, con grupos de personas trabajando juntas, apoyándose mutuamente y aprendiendo a superar las dificultades que se presentan".

De acuerdo, con Stainback y Stainback (1992), en las escuelas inclusivas la unidad básica de atención es el aula, en la que se promueve sobre todo el apoyo mutuo. Las aulas inclusivas adoptan una filosofía cuya finalidad es el desarrollo del sentido de pertenencia a la misma y la valoración de la diversidad como oportunidad de aprendizaje. Se rigen por unas reglas en las que los derechos de todos los miembros se hacen claramente explícitos desde el comienzo, buscando conseguir un trato justo, igualitario y de mutuo respeto.

La enseñanza y el currículum en la clase poseen un alto grado de flexibilidad y se ajusta y expande, cuando es necesario, de acuerdo a la diversidad y necesidades presentes en el aula. Por otro lado, el currículum ha de ser debatido y consensuado por todos los sectores de la comunidad, y se ha de diseñar de manera que todos los aprendizajes (académicos, sociales, laborales, de ocio...) se interrelacionen y tengan un peso específico. Esta flexibilidad ha de traducirse en creatividad y apertura al cambio cuando sea necesario.

En las aulas inclusivas, con el fin de proporcionar respuesta a las variadas necesidades que se encuentran en ellas, se desarrolla una red de apoyo natural: tutoría entre compañeros, círculos de amigos, aprendizaje colaborativo. También el profesorado y el resto del personal educativo, así como la familia, colaboran en lograr la más eficaz respuesta educativa. Cuando se necesita la ayuda de especialistas, este apoyo se hace dentro del aula, y toda la clase puede beneficiarse de esta ayuda, no sólo el alumno necesitado.

Junto a todo esto, en las aulas inclusivas, el proceso de enseñanza y aprendizaje no está centrado en el profesor, pues aunque éste ha de promover actividades para la comprensión de las diferencias individuales y la reflexión sincera y positiva sobre el modo en que éstas pueden beneficiar a todos, ejercerá como mediador y facilitador de dicho proceso y estimulará la creación de redes de apoyo en las que se puede delegar parte de la responsabilidad.

En definitiva, la escuela inclusiva es una escuela de futuro, abierta a la comunidad, escuela de todos y para todos, democrática por tanto, en la que rigen los principios de igualdad de oportunidades y de participación activa, cuyos valores son la aceptación, el respeto, el sentido de pertenencia y de comunidad, y la valoración de la diversidad como fuente de enriquecimiento. La escuela inclusiva es, como consecuencia, también una escuela intercultural.

La escuela inclusiva es intercultural

La elección del modelo de educación intercultural supone un "enfoque desde el que abordar las cuestiones referidas al tratamiento de la diversidad cultural en educación entendiendo que esta diversidad se manifiesta más allá de los límites establecidos por razas, grupos étnicos o nacionales y en la interacción con otras variables significativas [...]. Su eficacia dependerá en gran medida de que tales actuaciones sean coherentes con el análisis de necesidades individuales y comunitarias propias del contexto específico en que se implanta" (Aguado, 1999)

Los principios pedagógicos de la educación intercultural, siguiendo a Muñoz Sedano (1997), coinciden plenamente con los de la escuela inclusiva, en tanto que aquélla sustenta los valores humanos de igualdad, respeto, tolerancia, pluralismo, cooperación y corresponsabilidad social; reconoce el derecho personal de cada alumno a recibir la mejor educación diferenciada, con cuidado especial de la formación de su identidad personal; opta por la atención a la diversidad y el respeto a las diferencias, sin etiquetar a nadie en virtud de éstas ni segregando en grupos aparte; lucha contra el racismo y la discriminación, intentando superar los prejuicios y estereotipos; persigue la mejora del éxito escolar de todo el alumnado, promoviendo la comunicación activa e interrelación entre todos los grupos étnicos; propicia la gestión democrática y la participación activa del alumnado y de sus familias en la escuela y persigue la inserción activa de la misma en la comunidad local.

Como conclusión, cabría señalar que la educación intercultural asumida desde la perspectiva inclusiva descrita a lo largo de estas páginas, preconiza, de acuerdo con Muñoz Sedano (2002), por un lado, la formación sistemática de todo individuo en la comprensión de la diversidad cultural de la sociedad actual, al tiempo que promueve el aumento de la capacidad de comunicación y la creación de actitudes favorables entre personas de diversas culturas y el incremento de la interacción social entre personas y grupos culturalmente distintos. Desde el ámbito de la educación inclusiva, "la educación intercultural podrá dejar de ser percibida como una necesidad marginal de las escuelas que atienden inmigrantes y minorías, y adquirirá la relevancia de ser considerada una de las dimensiones básicas de la educación general de los individuos, los grupos y las comunidades".

El proceso de la educación inclusiva

Entiendo con Ainscow (en Parrilla, 2002) que la idea de inclusión sólo se puede desenvolver en un proceso, como él mismo indica, posiblemente interminable, pues la inclusión no es un estado al que se puede llegar para, a continuación, quedarse tranquilos. La creación de una escuela inclusiva es un proceso en continuo movimiento. No basta, pues, una simple declaración de intenciones o bonitas palabras, como tampoco con llevar a cabo algunas actividades inclusivas aisladas.

La inclusión es un enfoque holístico que tiene que empapar a la comunidad educativa al completo: alumnado, personal docente, familias, comunidad local. Asimismo, esta visión amplia de la educación ha de orientarse a partir de las tres dimensiones de la experiencia educativa, de acuerdo con Booth y Ainscow (2002), es decir, **las culturas, las políticas y las prácticas escolares**. Por ello, al referirse a la creación de la cultura escolar se apunta a la promoción de aquellas creencias y sistema de valores que adopta una comunidad educativa para crear un entorno de se-

guridad, aceptación y colaboración para todos. De igual modo, el desarrollo de una política inclusiva se orienta a la introducción de objetivos explícitos para promover la inclusión en la planificación y gestión de la escuela, y en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por último, la organización de las prácticas escolares inclusivas debe reflejar, en consonancia con todo esto, la cultura y las políticas de la escuela, asegurando que tanto las actividades escolares como las extraescolares promueven la participación de todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otra parte, siguiendo a Ainscow (en Parrilla, 2002), la tarea de mejora de las prácticas educativas exige rescatar la actividad normal de cada día y, en un proceso de reflexión y aprendizaje común y compartido, encontrar los fundamentos para avanzar en prácticas más inclusivas.

Teniendo en consideración todo esto, es fácil comprender que para afrontar la atención a la diversidad de forma efectiva, es preciso cambiar profundamente la organización del centro. Como indica Casanova (1998), se hace necesario establecer y asumir verdaderamente, como timón de la acción educativa, y no sólo como declaración de buenas intenciones, el principio de atención a la diversidad en el proyecto educativo y curricular del centro; establecer tiempos comunes para la coordinación del profesorado, distribución de los espacios en función de los objetivos del centro (no de la antigüedad del profesorado) agrupamientos flexibles del alumnado, la utilización eficaz y creativa de los recursos disponibles (no de forma ortopédica) y un estilo dinámico de dirección que pilote, evalúe y tome decisiones de mejora para toda la comunidad educativa sin dilación. Para ello, y de acuerdo con Sánchez Hípola (2001), es preciso buscar una formación de profesionales críticos y reflexivos para la escuela inclusiva, que se muestre atenta al contexto real y problemático de la escuela, que sea respetuosa con la diversidad y la heterogeneidad, que ponga el énfasis en las estrategias colaborativas, en las capacidades reflexivas generadoras de soluciones y promueva el proceso de formación como un proceso de investigación sobre los modos de pensamiento y de acción.

Bibliografía

- AGUADO ODINA, M.T. [y col.] (1999): *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales*. MEC: CIDE.
- AINSCOW, M. (1995): *Necesidades especiales en el aula*. Madrid: Narcea.
- . (1997): "Hacia una educación para todos: Algunas formas posibles de avanzar". En: ARNÁIZ, P. y HARO RODRÍGUEZ, R. de (ed.): *10 años de integración en España: Análisis de la realidad y perspectivas de futuro*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de publicaciones, 509-515.

- ARNÁIZ SANCHEZ, P. (1996): "Las escuelas son para todos". En: *Siglo Cero*, 27, 25-34.
- , (1997). "Integración, segregación e inclusión". En: ARNÁIZ, P. y HARO, R. de (coord.): *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 313-353.
- , (1999). "Atención a la diversidad en contextos inclusivos". En: *Congreso Internacional, Reto Social Para el próximo milenio: "Educación para la diversidad" (25 aniversario de AEDES. Madrid, diciembre 1999)*.
- BARTOLOMÉ, M. (1997): *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BESALÚ, X. (1998): *La educación intercultural en Europa. Un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- BOOTH, T. [et al.] (2000): *Index for inclusion. Developing learning and participation in Schools*. (Rev. ed) Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- , (2002): *Index for inclusion. Developing learning and participation in Schools*. (Rev. ed) Bristol: CSIE (Centre for Studies on Inclusive Education).
- CANTO, A.C. del [et al.] (2002): *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa. Intercultural education, A present-day challenge for Europe*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- CARBONELL I PARIS, F. (1995): *Inmigración: diversidad cultural, desigualdad social y educación*. MEC. Madrid.
- CASANOVA, M.A. (1998): "La organización escolar al servicio de la integración". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 269, 50-54
- , (2002): "Interculturalidad y educación. Reflexiones para la actuación en los centros docentes". En: *El profesorado y el cambio educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, 9-17.
- ESSOMBA, M A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- JORDÁN, J. A. (1994): *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona: Paidós.
- MEC (1985): *Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la Educación Especial*.
- , (1985): *Ley 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LO-DE)*.
- , (1990): *Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)*.
- , (2002): *Ley 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE)*.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural. Lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid: Escuela Española.
- MAALOUF, A. (1999): *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza Editorial.
- MARDONES, J.M. (1997): *Desafíos para recrear la escuela*. Madrid: PPC.

- MARTÍNEZ DE OSABA, M.I. (2002): "Panorama Legislativo español en materia de Educación Intercultural". En: *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa, Intercultural education. A present-day challenge for Europe*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- MUÑOZ SEDANO, A. (1997): *Educación Intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- . (2002): "Hacia una educación intercultural: enfoques y modelos". En: *La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa. Intercultural education. A present-day challenge for Europe*. Madrid: Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- PARRILLA, A. (2002): "Mel Ainscow. Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 307.
- SALES, A.y GARCÍA, R.(1997): *Programas de educación intercultural*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- SÁNCHEZ HÍPOLA, M.P. (1994): "Problemáticas y reflexiones de la atención a la diversidad en la escuela". En: VILA, M. (coord.): *Atenció a la diversitat: al'aula, a l'escola i en la transició a l'edat adulta i a la vida activa*". Girona: Universidad de Girona, 221-234.
- . (1999): "La formación de los profesionales de la educación en el tercer milenio ante el reto de una escuela diversa y multicultural". En: *Congreso Internacional. Reto social para el próximo milenio: "Educación para la diversidad"*. (25 aniversario de AEDES. Madrid, diciembre 1999).
- . (2001): "Repensa-la formación do profesorado de educación especial para a escola inclusiva". En: *Revista Galega do Encino*, 32, 89-105.
- SCHON, D.A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- STAINBACK, S. Y STAINBACK, W. (1999): *Aulas Inclusivas*. Madrid: La Muralla.
- VLACHOU, A.D. (1999): *Camino hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Muralla.
- WANG, M.C. (1994): *Atención a la diversidad del alumnado*. Madrid: Narcea.

PROGRAMAS PARA EL MANTENIMIENTO DE LA LENGUA Y CULTURA DE ORIGEN

M^a Teresa Pacheco Román
Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid

Durante los últimos años España se ha convertido en un país receptor de inmigrantes, este hecho está produciendo cambios en la sociedad, y por lo tanto en los centros escolares de determinadas zonas de la geografía española.

La sociedad madrileña integra, cada vez en mayor medida, a población extranjera. Una situación que si nos fijamos en la evolución que ha experimentado la inmigración en los últimos años en la Comunidad de Madrid está en continuo aumento. Así, la escolarización de alumnado inmigrante ha pasado de 25.049 en el curso 1999/2000 a los cerca de 68.000 en el presente curso 2002/2003.

La Comunidad de Madrid, consciente del carácter plural de sus ciudadanos y de los retos que plantea la implantación del Sistema Educativo, firmó el 19 de enero de 1999 un Acuerdo para la Mejora de la Calidad del Sistema Educativo con las organizaciones sociales representativas del sector, en el que se recogió el compromiso de elaborar un Plan Regional de compensación Educativa que afectase a los centros sostenidos con fondos públicos. En este Plan, aprobado por unanimidad de la Asamblea de la Comunidad de Madrid el 16 de noviembre de 2000, se concretaron actuaciones integrales y conjuntas de todas las administraciones e instituciones afectadas.

Los ejes esenciales que contiene el Plan Regional de Compensación Educativa están orientados a:

- Desarrollar las medidas que aseguren la efectividad del principio de igualdad de oportunidades en la educación del alumnado que se encuentra en situación de desventaja socioeducativa.
- Impulsar las acciones que garanticen la calidad educativa y la adecuada atención de este alumnado.

- Desarrollar medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado con necesidades de compensación educativa.
- Incorporar la iniciativa social a la acción educativa de las distintas Administraciones implicadas.

Para su desarrollo, el Plan traza cinco grandes líneas de actuación, referidas a:

- Escolarización.
- Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
- Actuaciones complementarias.
- Desarrollo de la Educación Intercultural.
- Colaboración interinstitucional y participación social.

En el desarrollo de la Educación Intercultural se recoge como marco de actuación, los Programas institucionales de mantenimiento de la lengua y cultura de los grupos minoritarios (ELCO): Programa de Lengua y Cultura Portuguesa y Programa de Lengua Árabe y Cultura Marroquí. De esta forma, se aplican las orientaciones y recomendaciones de la Unión Europea en relación con la atención educativa a los hijos e hijas de trabajadores residentes en otro país, especialmente la Directiva Comunitaria 486/1977, que determina la obligación de los Estados miembros de adoptar las medidas necesarias para la escolarización de los hijos e hijas de trabajadores emigrantes, la atención especial para la enseñanza de la lengua del país de acogida y, en coordinación con la enseñanza moral, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.

Debido a que el fenómeno de la inmigración es relativamente reciente en nuestro país, España tradicionalmente era un país de emigrantes, estos programas se han puesto en marcha con posterioridad a otros países de Europa, como Francia y Holanda, en donde habían entrado en funcionamiento a mediados de la década de los 70.

Programa de Lengua y Cultura Portuguesa

Desde el curso 1987/1988 se desarrolla en los centros docentes españoles la ELCO portuguesa, dentro del espacio de cooperación institucional existente entre España y Portugal en materia educativa.

Se realiza en centros de Educación Infantil y Primaria y, en determinadas situaciones, en los Institutos de Educación Secundaria en los que existe un número significativo de alumnado portugués o luso parlante.

Objetivos:

- Favorecer la integración del alumnado portugués y luso parlante en el sistema educativo español.
- Mantener y desarrollar las referencias lingüísticas y culturales del alumnado de origen portugués y darlas a conocer al resto del alumnado y comunidad educativa en general.
- Promover el respeto y el aprecio por las diferencias culturales, educando para la formación de ciudadanos libres, responsables y participativos en una sociedad multicultural.
- Colaborar en la mejora de la integración de los residentes portugueses dentro de sus comunidades locales de referencia.

Con estos objetivos se intenta conseguir una educación basada, por una parte, en el reconocimiento y apoyo del derecho de los grupos minoritarios al mantenimiento y expresión de su propia lengua y cultura y, por otra parte, en la necesidad de formar a todo el alumnado en el conocimiento y aprecio de las distintas culturas presentes en la escuela. En este sentido, el Programa de Lengua y Cultura Portuguesa se desarrolla en dos ámbitos:

- Actuaciones educativas dirigidas a la totalidad del alumnado y al conjunto de la comunidad educativa.
- Atención específica a los alumnos y alumnas de origen portugués o luso parlante.

Para el desarrollo de la ELCO portuguesa se adscribirá a los centros docentes profesorado portugués de la Red de Enseñanza Portuguesa en el Extranjero, y depende a efectos administrativos de la Agregaduría para la Educación de la Embajada de Portugal en España. Los centros participantes reciben de la Consejería de Educación una dotación económica destinada a la ELCO portuguesa.

Anualmente se celebran las Jornadas pedagógicas, alternativamente en España y Portugal, para el intercambio de experiencias y fundamentación teórica del programa.

La experiencia desarrollada en el Programa ha demostrado la importancia de las clases integradas como uno de los modelos más eficaces para la integración educativa y social del alumnado, al mismo tiempo que de gran utilidad para la actividad

didáctica. Las clases integradas se basan en el trabajo conjunto del profesorado portugués y del profesorado tutor, ambos elaboran una única programación didáctica, en la que están incorporados los objetivos, contenidos, metodología y criterios de evaluación de la lengua y cultura portuguesa. De forma conjunta, la desarrolla en el aula usando cada uno su respectivo idioma y los materiales didácticos previstos.

Los materiales utilizados en el primer ciclo de Educación Primaria (*Amigos*) fueron elaborados por la Subdirección General de Educación Especial y de Atención a la Diversidad del Ministerio de Educación y Cultura, dentro del marco del programa Sócrates / Comenius, con la colaboración de la Embajada de Portugal, el Ministerio de Educación portugués y con el Het Project Bureau / CED de Holanda.

CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN LOS QUE SE HA DESARROLLADO EL PROGRAMA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2002/2003

CENTROS	LOCALIDAD
C.P. JAIME VERA	MADRID
C.P. ARAVACA	MADRID
C.P. F. GARCÍA LORCA	MADRID
C.P. MIRASIERRA	MADRID
C.P. A. MORENO ROSALES	MADRID
C.P. ALHAMBRA	MADRID
I.E.S. SAN ISIDRO	MADRID
C.R.A. de NAVALAGAMELLA	NAVALAGAMELLA
C.P. LEÓN FELIPE	MÓSTOLES
C.P. PÍO BAROJA	MÓSTOLES

Programa de Lengua y Cultura Marroquí

En octubre de 1980 se firma el Convenio de Cooperación Cultural entre España y el Reino de Marruecos (BOE del 10 de octubre de 1985).

Dicho convenio establece en su artículo IV.2 las bases del Programa de Enseñanza Árabe y Cultura Marroquí, dirigido a los alumnos de dicha nacionalidad escolarizados en centros públicos españoles.

En aplicación de las bases establecidas en el Convenio:

- España facilita el acceso a los centros educativos y las aulas necesarias para impartir estas enseñanzas, con la aprobación de los órganos de gobierno de los mismos.
- Marruecos facilita el profesorado necesario y se hace cargo de su remuneración.

El programa se implanta durante el curso escolar 1994/1995 y se plantea los objetivos siguientes:

- La enseñanza de la lengua árabe y la cultura marroquí a los alumnos marroquíes escolarizados en centros públicos españoles.
- La integración de estos alumnos en nuestro sistema educativo.
- El fomento de una educación intercultural.

La ELCO marroquí se puede realizar acogiéndose a una de las dos modalidades siguientes:

- Modalidad A
 - Pensada para aquellos centros escolares con pocos alumnos marroquíes.
 - Las clases se imparten fuera del horario lectivo.
 - Un profesor marroquí atiende a varios centros.
- Modalidad B
 - Pensada para aquellos centros escolares con un número elevado de alumnos marroquíes.
 - Las clases se imparten dentro del horario lectivo.
 - Un profesor marroquí suele atender a un solo centro.

CENTROS DE LA COMUNIDAD DE MADRID EN LOS QUE SE HA DESARROLLADO EL PROGRAMA DURANTE EL CURSO ESCOLAR 2001

CENTROS	
MODALIDAD A	
C.P. SANTA TERESA	
MODALIDAD B	
C.P. ISABEL LA CATÓLICA	1 PROFESOR
C.P. ORTIZ DE ECHAGÜE	
C.P. FELIPE IV	
C.P. LUIS DE GÓNGORA	1 PROFESOR
C.P. JUAN RAMÓN JIMÉNEZ	
C.P. GARCILASO DE LA VEGA	
C.P. SAN JOSÉ	
C.P. SANTO DOMINGO	
C.P. DIVINO MAESTRO	1 PROFESOR
C.P. INFANTA ELENA	
C.P. ASUNCIÓN DE NUESTRA SEÑORA	
C.P. SAN LUCAS	1 PROFESOR
CRA. DE NAVALAGAMELLA	1 PROFESOR
C.P. SANTIAGO APÓSTOL	1 PROFESOR
C.P. MARÍA MOLINER	
I.E.S. LAS ENCINAS	

Es responsabilidad del gobierno de Marruecos la designación del profesorado, su remuneración y la elaboración de materiales didácticos. España es responsable de facilitar la implantación del programa en los centros escolares con un número suficiente de alumnos marroquíes.

Podemos destacar el siguiente material educativo empleado:

- Material para la Enseñanza de la Lengua Árabe y Cultura Marroquí a los Hijos de Marroquíes Residentes en el Extranjero, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional en Marruecos.
- El Español es Fácil, material informático en soporte CD-ROM, elaborado por el Programa de Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (PNTIC) del Ministerio de Educación y Cultura español.

Los programas de lengua y cultura de origen pretenden facilitar la integración de los inmigrantes y promover el desarrollo de la interculturalidad en los centros educativos. Dada su importancia, la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, a través de la Dirección General de Promoción Educativa, subvenciona la enseñanza extraescolar de la lengua materna a las instituciones y organizaciones sin ánimo de lucro que lo solicitan. Estas subvenciones se conceden por medio de convocatoria pública con carácter anual.

LA DIMENSIÓN EUROPEA DE LA ENSEÑANZA: EL RETO EDUCATIVO DE LA EUROPA UNIDA

Javier M. Valle
Universidad Autónoma de Madrid

1. La Dimensión Europea de la Enseñanza en el marco jurídico de la Unión Europea

La Unión Europea crecerá de forma considerable en la próxima primavera. Según el acuerdo logrado en el *Consejo Europeo de Copenhague*, el día 1 de mayo de 2004 se integrarán a ella 10 nuevos miembros¹: Chipre, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania, Malta, Polonia y la República Checa. Es el proceso de ampliación más grande de toda la historia de la Unión Europea. Esas incorporaciones supondrán importantes incrementos territoriales y demográficos. La actual superficie de la Unión Europea crecerá en un 34%. En población, los casi 375 millones de habitantes actuales pasarán a ser unos 480 millones (casi un tercio más)².

Pero si bien ese *crecimiento cuantitativo* es importante, lo es mucho más el proceso de profundización en la integración europea que la Unión habrá sufrido cuando, a finales de este año 2003, haya culminado el proceso de reforma que está teniendo lugar al amparo de la Convención creada en virtud del acuerdo logrado en el *Consejo Europeo de Laeken* (en diciembre de 2001)³. Es lo que podemos denominar el *crecimiento cualitativo*⁴. En esa línea de *crecimiento cualitativo*, el carácter eminentemente económico de los Tratados Fundacionales ha ido dando paso, década a

¹ El *Consejo Europeo* de Copenhague tuvo lugar entre los días 12 y 13 de diciembre de 2002. En dicho Consejo se llegó al acuerdo definitivo por el que los países miembros aceptaban la integración en la Unión Europea de 10 de los 13 candidatos, posponiendo la incorporación de Bulgaria, Rumanía y Turquía.

² Datos de la página electrónica oficial de la Unión Europea para el tema de la ampliación, que está accesible en la siguiente dirección electrónica: <http://europa.eu.int/comm/enlargement>.

³ Toda la información oficial de la Unión Europea al respecto de la Convención puede encontrarse en el sitio electrónico http://europa.eu.int/comm/press_room/presspacks/convention/pp_convention_en.html.

⁴ Dicho *crecimiento cualitativo* podría tener su máxima expresión si, como algunos prevén, la Convención termina por proponer un texto de tipo constitucional para la Unión Europea.

década, a una Unión Europea que en la actualidad incluye dimensiones más políticas y sociales.

El campo educativo es claro testigo de esta evolución⁵. Al principio la normativa relacionada con educación que emanaba de la Unión Europea era muy escasa, salvo en el campo de la Formación Profesional, debido a sus íntimas relaciones con el mercado laboral y, por tanto, con el sistema económico productivo. En este ámbito, por ejemplo, se dictó en 1963 la *Decisión 63/266*, que instauraba un marco general para formular una política futura común en materia de FP y creaba un *Comité Consultivo de Formación Profesional* cuya función principal era asistir a la Comisión en cuestiones relativas a ese terreno. Más tarde, en 1975 se creó el *Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional*, el CEDEFOP⁶.

Pero poco a poco acciones más propiamente educativas fueron apareciendo. En el año 1976 se lanzó el primer programa marco de acciones en materia educativa⁷ y a partir de él se desarrollaron interesantes iniciativas como la creación de EURYDICE⁸ o la puesta en marcha de programas como FORCE, COMETT, TEMPUS o los más conocidos LINGUA y ERASMUS (hoy integrados en el programa SÓCRATES). En 1986, con la aprobación del *Acta Única Europea*, se modifican por primera vez los textos de los Tratados Fundacionales de la Unión Europea y se inicia una nueva etapa en el proceso de integración. A ese nuevo proceso no es ajena la educación. La política educativa de la Unión Europea se reorienta a partir de las *Conclusiones del 14 de mayo de 1987 sobre materia educativa*, en las cuales pasa a considerarse la educación como un objetivo prioritario de la "Europa de los Ciudadanos" y se reconoce que la cooperación socio-económica implica necesariamente la cooperación educativa.

Esa *evolución cualitativa*, en lo que a educación se refiere, tiene un significativo punto de inflexión con el *Tratado de Maastricht* (1992)⁹, donde, por vez primera en la historia de la Unión Europea, un Tratado que constituye ordenamiento jurídico primario incluye una mención explícita a la educación. Específicamente, el art. 149 del Tratado¹⁰, referido a las "competencias" que la Unión Europea asume en materia de Educación, concreta como la acción prioritaria "*Desarrollar la Dimensión Europea en la Enseñanza*".

⁵ La información oficial sobre las acciones en materia educativa de la Unión Europea puede consultarse en el sitio electrónico: http://europa.eu.int/comm/education/index_es.html.

⁶ Actualmente, toda la información sobre CEDEFOP está disponible en su página electrónica oficial, ubicada en la siguiente dirección electrónica: <http://www.cedefop.gr/>.

⁷ *Resolución de 9 de febrero sobre un Programa de Acción en Materia de Educación*.

⁸ *Red Europea de Documentación en Educación*.

⁹ La versión íntegra y consolidada del *Tratado de Maastricht* está disponible en la página electrónica oficial de la Unión Europea, en el sitio electrónico http://europa.eu.int/eur-lex/treaties/dat/EU_consol.pdf.

¹⁰ Se hace referencia aquí, claro está, a la numeración tal y como queda en la versión consolidada del *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*, tras las pertinentes modificaciones introducidas por los *Tratados de Amsterdam* (1997) y *Niza* (2001) de tal forma que se atiende a la numeración actualmente en vigor.

Desde ese nuevo marco jurídico perfilado a partir del *Tratado de Maastricht*, se ponen en marcha a mediados de la década de los noventa los grandes programas en materia de Educación, Formación Profesional y Juventud que están hoy en vigor y que, respectivamente son el *Programa SÓCRATES*, el *Programa LEONARDO DA VINCI* y el *Programa Juventud con Europa*¹¹.

2. La Dimensión Europea de la Enseñanza: justificación y sentido

La referencia prioritaria al desarrollo de la *Dimensión Europea de la Enseñanza* (DEE) en el marco jurídico de la Unión Europea, explicitado en el art. 149 del *Tratado Constitutivo de la Unión Europea* no es caprichosa, sino que tiene una clara justificación, basada en razones de muy diversa naturaleza, que le da sentido.

2.1. EN PRIMER LUGAR, CABE MENCIONAR UNA SERIE DE RAZONES HISTÓRICAS

a) Dentro de éstas destaca el hecho de que los distintos pueblos de Europa, a pesar de sus actuales expresiones culturales diferenciadas, tienen todos ellos una raíz filosófica e ideológica de civilización común. Ahondando en la historia del Viejo Continente podemos apreciar que todos sus pueblos tienen un lecho compartido de civilización cuyo origen quizá más remoto hay que buscarlo en la filosofía griega. Los pensadores más representativos del pensamiento Occidental no pueden renunciar a las categorías inauguradas por grandes padres de la filosofía como Sócrates, Platón, Aristóteles... y tantos otros. Es conocida la afirmación de nuestro Ortega: "somos griegos".

Más tarde, el mundo romano dejó una impronta invariable a lo largo y ancho de Europa. Su desarrollo administrativo, la jurisprudencia, la separación de poderes, el reconocimiento de unos derechos civiles que corresponden a una categoría de ciudadanía... son, entre otros, elementos heredados de Roma a los que ya no se renuncia en Europa. Incluso con ser todos esos aportes esenciales, quizá el más destacable del Imperio Romano sobre Europa fue la lengua latina, que constituyó durante toda la duración del Imperio Romano la *lingua franca* del continente y fue el origen de muchas de las lenguas actuales de numerosos pueblos que habitan Europa.

La tradición judeo-cristiana ocupa, por su parte, otro espacio inmenso en esa civilización común europea. La larga tradición de una de las religiones monoteístas

¹¹ Toda la información al respecto de esos programas puede encontrarse en la página electrónica oficial de la Unión Europea, en el sitio electrónico <http://europa.eu.int/comm/education>.

más relevantes de la Historia configura nuestro entorno axiológico con unas características muy peculiares. El Antiguo Dios de Israel, reinterpretado por Jesucristo ha dado origen en Europa a religiones diversas pero con unos valores compartidos: una concepción lineal de la historia del Hombre acompañado por su Dios, que le dota de trascendencia.

Después de los siglos de la Edad Media, donde el Cristianismo representa un referente de civilización común en Europa muy significativo, el Renacimiento y el Humanismo pueden también mencionarse seguidamente como componentes esenciales de lo que ha ido configurando la civilización común europea. Aunque con epicentro en Italia, su extensión con fuerza y rapidez por todo el continente permite considerarlos como fenómenos europeos globales. Las distintas manifestaciones que adoptan en puntos geográficos diferentes no son sino expresiones enriquecedoras de un fenómeno de sólida base cultural común.

Posteriormente, el Racionalismo, con la autonomía del pensamiento y la superación de lo supersticioso por lo racional es un triunfo que se puede atribuir a la cultura europea y al que no escapa ninguno de los pueblos que la habitan.

Por último, en nuestro pasado más reciente, los valores de la Revolución Francesa han configurado el mapa axiológico de todas las sociedades europeas actuales. Las ideas de "*Libertad, Igualdad y Fraternidad*" están presentes hoy en día, sin excepción, en todos los sistemas políticos de los pueblos de Europa, aunque puedan aparecer con otras denominaciones. La *Libertad*, por ejemplo, se materializa en el reconocimiento de la persona como sujeto jurídico de derecho y toma forma en los derechos y las libertades inalienables, expresado todo ello en una Constitución; la *Igualdad*, por su parte, se materializa en la concepción democrática de "una persona, un voto" y con la idea de que en democracia todas las personas deben ser tratadas ante la ley de la misma forma; por último, la *Fraternidad* se hace hoy real en los Estados de Europa con el concepto actual de solidaridad, mediante la cual los Estados recaudan impuestos entre los que trabajan para hacer frente a las necesidades de aquellos que no disponen de recursos.

Como vemos, son muchas las raíces filosóficas e ideológicas comunes entre los distintos pueblos de Europa y por ello puede hablarse de un "tronco de civilización común", compartido, que aparece como denominador común de todos los pueblos europeos.

b) Al margen de las raíces ideológicas y filosóficas comunes, otra razón histórica esencial para apostar por la introducción de la *Dimensión Europea en la Enseñanza* es el gran número de intentos que han existido en la historia de Europa de configurar su unificación por la fuerza. Precisamente debido a la proximidad geo-

gráfica de sus distintos pueblos y a las raíces de civilización común, durante toda la historia del continente no ha faltado quienes intentaron una unión forzada.

El Imperio Romano en los primeros siglos de nuestra era, Carlo Magno con su reinado imperial desde el 768 al 814, Carlos I de España y V de Alemania en el siglo XVI, o Napoleón con sus conquistas de principios del siglo XIX... son sólo algunos destacados ejemplos de esos propósitos. Y ya en el siglo XX, Hitler, con su afán expansionista que dio origen a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), representa el más claro exponente de la barbarie a la que puede dar lugar la imposición de una unión cuyo único argumento son las armas.

Frente a estos intentos, apostar por la *DEE* es invitar a las futuras generaciones de europeos, mediante los procesos educativos de la escuela, a apoyar el proceso de integración que actualmente está en curso en Europa porque, contrariamente a la tónica de los anteriores, es voluntario y pacífico. Estas dos notas características hacen del actual proceso un hito histórico nunca antes logrado en el devenir de los pueblos de Europa. Todos los intentos de unificación anteriores han sido impuestos por unos pueblos sobre otros basándose en el poderío militar. Ahora, por primera vez en la historia de Europa se afronta, con visos de un éxito que perdura ya durante casi medio siglo, un camino de colaboración entre todos los pueblos que la habitan basado en la paz y en la decisión soberana y voluntaria de sus participantes. Es extremadamente importante que se tome conciencia de esto, porque sólo así podremos valorar en su auténtica dimensión la importancia histórica de los acontecimientos que se están produciendo.

Este proceso está todavía inconcluso. Queda aún mucho camino por recorrer y la dirección que se tome en el mismo es algo que debe depender de todos los ciudadanos europeos. Por eso es esencial en las escuelas estimular el interés de las nuevas generaciones para sentirse partícipes de este proceso. Es un proyecto por el que merece la pena trabajar.

2.2. OTRO TIPO DE RAZONES TIENEN QUE VER CON LOS FINES ASIGNADOS PARA LA EDUCACIÓN EN NUESTRA LEGISLACIÓN

Si nos atenemos a los textos legales que configuran hoy el diseño del Sistema Educativo Español (Constitución, LODE, LOGSE, LOPEG, LOCE...) en ellos se define como fin básico de la educación el desarrollo integral de las personas. *Integral* implica en *todas* las esferas que configuran la persona. Y por eso no puede descuidarse hoy una parcela tan importante como es el contexto europeo en el que nos encontramos. Omitir esa *Dimensión Europea* en la formación de los alumnos es darles una educación incompleta.

2.3. NO PUEDEN OLVIDARSE TAMPOCO LAS RAZONES SOCIO-POLÍTICAS

La Unión Europea hoy no es un sueño utópico de unos cuantos locos europeístas. Es una realidad en marcha desde hace más de 40 años y un proceso político de profundas consecuencias sociales. El concepto de "ciudadanía europea", instaurado por el *Tratado de Maastricht* crea un nuevo espacio político, la Unión Europea, en el que se dota a sus ciudadanos de un nuevo catálogo de derechos y libertades:

*"Se crea una ciudadanía de la Unión. Será ciudadano de la Unión toda persona que ostente la nacionalidad de un Estado Miembro. Los ciudadanos de la Unión serán titulares de los derechos y sujetos de los deberes previstos en el presente tratado"*¹²

Entre esos derechos se encuentran los siguientes¹³:

- Circular y residir libremente en el territorio de los Estados Miembros.
- Ser elector y elegible en las elecciones municipales del Estado Miembro de residencia, con independencia del Estado Miembro del que se sea nacional.
- Ser elector y elegible en las elecciones al Parlamento Europeo por el Estado Miembro de residencia, en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado, con independencia del Estado Miembro del que se sea nacional.
- Acogerse, en el territorio de un tercer país en el que no esté representado el Estado Miembro del que sea nacional, a la protección de las autoridades diplomáticas y consulares de cualquier Estado Miembro, en las mismas condiciones que los nacionales de dicho Estado.
- Realizar peticiones ante el Parlamento Europeo.
- Dirigirse al Defensor del Pueblo.
- Dirigirse por escrito a cualquiera de las instituciones u organismos que constituyen la Unión Europea.

Ese nuevo *espacio político* representa para los ciudadanos unos beneficios que, a veces, o no son claramente percibidos por éstos o no son suficientemente valorados. Pueden ofrecerse dos ejemplos: el aumento de la solidaridad interterritorial entre los distintos puntos geográficos de la Unión Europea gracias a los Fondos Estructurales de Cohesión, que potencian la creación de infraestructuras de los países más pobres de la UE; y los avances en las políticas de antiterrorismo o defensa desde que las estrategias de acción se diseñan en común. Y ello, a pesar de los desencuentros que a veces se producen en esta materia, como ha quedado patente en la *crisis de Irak* de esta primavera.

¹² *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*, versión consolidada, art. 17.

¹³ *Tratado Constitutivo de la Unión Europea*, versión consolidada, arts. 18 - 21.

Los alumnos del siglo XXI de los países miembros de la Unión Europea tienen que estar preparados para vivir en la nueva realidad política supranacional a la que pertenecen. En primer lugar tienen que conocer el proceso histórico mediante el cual se ha gestado y deben estar abiertos a participar en las instituciones de esa nueva realidad política, aprovecharse de las ventajas que le ofrece, reclamar los derechos que le confiere, hacerse responsables de los nuevos deberes, etc. Y ello no es posible si en las escuelas no introducimos en la enseñanza una dimensión europeísta que les prepare para ello.

2.4. EN OTRO ORDEN DE COSAS, LAS RAZONES ECONÓMICAS SE HACEN YA HOY OSTENSIBLEMENTE PATENTES

La entrada en vigor del Euro como moneda única común para la mayoría los países de la Unión Europea y la creación de un Banco Central Europeo hacen tomar clara conciencia de que toda la UE es un nuevo espacio económico y comercial común. La educación debe tener en cuenta ese hecho y preparar a los ciudadanos europeos para esa realidad nueva caracterizada por una competitividad mayor y una interdependencia monetaria en todos sus niveles.

2.5. EXISTEN, ADEMÁS, PROFUNDAS RAZONES DE TIPO SOCIO-CULTURAL

Al margen de las raíces de civilización común que antes se mencionaron, los diferentes pueblos de Europa son muestra de una gran heterogeneidad en sus expresiones culturales. En el continente se hallan muy variados grupos humanos, de etnias diversas, con lenguajes distintos y manifestaciones artísticas muy diferentes. La libre circulación de personas planteada por la UE multiplica las posibilidades de que esa heterogeneidad se haga presente en la vida cotidiana de todos los ciudadanos.

A ello hay que añadir ahora nuevos elementos de variedad procedentes de los grupos humanos que se asientan cada vez en mayor número entre nosotros debido al fenómeno de la creciente inmigración. La visión que tienen de Europa los pueblos menos favorecidos que nos rodean hace que ésta aparezca ante ellos como una nueva "Tierra Prometida" en la cual gozarán de más posibilidades que en su propio país.

En un contexto tan claramente multicultural la educación debe ofrecer respuestas que favorezcan la convivencia de los diferentes grupos humanos portadores de esas culturas diferentes y que permitan el enriquecimiento mutuo a partir de la diversidad y la construcción común desde la conjunción de aportes diferenciados.

La *DEE* transmite valores como la cooperación y la solidaridad internacionales, así como la tolerancia como pieza clave del pensamiento democrático, todo cual hace más fácil esa buena convivencia tan necesaria. La *DEE* se constituye así en facilitadora de una verdadera Educación Intercultural que sea capaz de dar respuesta al reto que plantea a la educación la composición multicultural contemporánea de la sociedad europea.

2.6. LAS RAZONES DE TIPO PROFESIONAL SE EVIDENCIAN A PARTIR DE UNO DE LOS PILARES FUNDAMENTALES DE LOS TRATADOS DE LA UNIÓN: LA LIBRE CIRCULACIÓN DE PROFESIONALES POR TODO EL TERRITORIO DE LA UNIÓN

El hecho de que cualquier ciudadano de la Unión pueda establecerse con plena libertad en cualquier Estado y ejercer su trabajo en él obliga a una preparación más esforzada. La libre movilidad de profesionales, para realizarse en condiciones de igualdad, exige una homologación de las cualificaciones profesionales que no será posible sin unos niveles formativos convergentes. Las escuelas europeas deben ya ponerse en marcha hacia esa armonización de formaciones lo antes posible. En ella, la enseñanza de idiomas o habituarse al empleo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación serán piezas esenciales.

2.7. LAS RAZONES DE TIPO EDUCATIVO SE HAN DEJADO PARA EL FINAL, INTENCIONALMENTE, POR CONSIDERAR QUE SON LAS MÁS IMPORTANTES

Hoy por hoy, desde todas las instituciones de la Unión Europea se insta a considerar la educación como uno de los pilares fundamentales de la construcción de Europa¹⁴. Si queremos que la Unión Europea siga siendo, como lo viene haciendo desde hace más de 40 años, una realidad política donde los países miembros viven democráticamente en paz y cooperan juntos por elevar el bienestar de sus ciudadanos, es preciso que las futuras generaciones de europeos sean conscientes, desde sus edades más jóvenes, de la importancia que esto tiene para un futuro de prosperidad en Europa. Europa no puede construirse sin la educación de sus generaciones jóvenes.

El concepto de ciudadanía europea que se instituye desde el *Tratado de Maastricht* obliga, además, a que todos los ciudadanos europeos, con independencia del estado del que sean nacionales, tengan igualdad de oportunidades. Y uno de los

¹⁴ Buena muestra de ello es el libro publicado en 1997 por la Comisión Europea bajo el título "Construir Europa a través de la Educación y la Formación" (la cita completa de la versión original inglesa se encuentra en el epígrafe correspondiente de *Referencias*).

elementos que más igualdad de oportunidades ofrece es la educación. La mayoría de los gobiernos que extienden la educación básica o hacen reformas metodológicas o curriculares en ella apelan a la igualdad de oportunidades como el motivo esencial para hacerlo. Una formación básica que sea convergente para todos los ciudadanos de la Unión es un elemento imprescindible para construir Europa sobre un pilar de igualdad sólido. Y esa formación básica convergente debe ofrecerla, en cada país, una educación de la máxima calidad posible.

Todos los Estados de Europa deben volcarse en las próximas décadas en ofrecer a sus niños y jóvenes la mejor educación posible. En ello está la clave del éxito del proyecto europeo. Por lo tanto, la introducción de la *DEE* en las escuelas es un primer paso que hoy se hace absolutamente ineludible.

3. ¿Cómo puede entenderse y llevarse a cabo la Dimensión Europea en la Enseñanza?

Como en otros tantos temas de índole educativa, es difícil encontrar acuerdo sobre el significado de la *Dimensión Europea en la Enseñanza*. Tampoco existe una concepción unánime sobre cómo debe llevarse a cabo. Las experiencias son muy diversas y encierran enfoques conceptuales de lo más variado.

Algunos documentos, sin embargo, arrojan cierta luz sobre el asunto. Desde la propia Unión Europea, por ejemplo, se ha ofrecido un *Libro Verde sobre Dimensión Europea de la Educación*. En nuestro país, Emiliano Mencía, por citar uno de los autores más significativos, ha escrito un interesante libro sobre esa cuestión. También la propia *Academia Europea de Ciencias y Artes* se ha preocupado por el asunto y organizó en Barcelona, entre los días 12 y 13 de abril de 2002 un Simposio Internacional bajo el título "La formación de europeos", en cuyas actas pueden encontrarse interesantes reflexiones al respecto¹⁵.

Sin obviar la riqueza de matices que pueden ofrecerse desde cada uno de esos enfoques, desde mi punto de vista, *la Dimensión Europea de la Educación debe entenderse como la introducción en la escuela de procesos educativos que potencien el europeísmo de los alumnos*. Dos cuestiones surgen enseguida: ¿Qué debe entenderse por "europeísmo"? y ¿Qué procesos pueden darse en la escuela para potenciarlo? Trataremos de contestarlas en los dos subepígrafes que se presentan a continuación.

¹⁵ Los tres documentos mencionados en este párrafo se encuentran citados de forma completa en el correspondiente epígrafe de *Referencias*.

3.1. EL EUROPEÍSMO ES LA PIEZA CLAVE DE LA DEE

a) "Europeísmo" y "actitud europeísta" son sinónimos que implican una *actitud positiva hacia el proceso de integración económica, social y política que emprendieron algunos Estados de Europa entre 1951 y 1957, con la firma de los Tratados de París y Roma*, y que dieron lugar a lo que hoy es la Unión Europea: una realidad política supranacional compuesta por 15 países miembros (que serán 25 a partir del 1 de mayo de 2004), que desde su libertad y su propia voluntad han decidido unirse para trabajar juntos por un futuro común de democracia y de paz que asegure el bienestar y el progreso para todos sus ciudadanos en condiciones de igualdad. Esa actitud positiva no significa, sin embargo, una creencia ciega en que el proceso es perfecto, ni una asunción acrítica de todos sus pasos. Supone, ante todo, una actitud constructiva y participativa.

El Europeísmo se sitúa entre el euro-escepticismo y el euro-optimismo. Los euro-escepticos piensan que la Unión Europea no trae beneficios a los ciudadanos o bien que es un proyecto cuyas posibilidades de éxito son escasas. Por su parte, los euro-optimistas tienen una fe ciega en que el proceso de integración europeo es positivo y culminará con éxito pronto.

A medio camino entre ambos se sitúa el verdadero europeísmo. Desde lo racional, los europeístas creen que el balance histórico del proceso de integración europeo es positivo y que su continuidad traerá aún mayores beneficios para el conjunto de la ciudadanía de Europa. Desde lo vital, y partiendo de ese convencimiento racional, los europeístas trabajan por la construcción de Europa desde sus diferentes esferas de influencia (la empresa, la política, la economía, la escuela...). No obstante, el europeísta convencido no asume el proceso de construcción europea a la ligera. El europeísta es consciente de que es un proceso muy difícil y que requiere mucho tiempo, que no está exento de dificultades y que la superación de las mismas exige grandes dosis de imaginación y de esfuerzo, pero que, al mismo tiempo, merece la pena porque es un trabajo desde la cooperación pacífica y voluntaria de los pueblos de Europa, que han estado luchando toda su historia pasada, y cuyo fruto será la posibilidad de enfrentar el futuro desde la seguridad y la prosperidad que da una paz duradera basada en los principios democráticos de convivencia y en los pilares de un estado social de derecho. El europeísta apuesta por la construcción europea, y, consciente de las dificultades que entraña tamaña empresa, trabaja todo lo posible por que la suya sea una apuesta ganadora.

Tampoco debe confundirse europeísmo con eurocentrismo o eurofanatismo. El europeísmo no supone que los ciudadanos de Europa cambien su identidad nacional de pertenencia. Esa identidad no puede imponerse, sólo cabe sentirla. No implica tampoco pensar que el diseño axiológico del proyecto se queda en los límites geo-

gráficos de Europa. El sentimiento de pertenencia a Europa se construye a partir de las propias identidades nacionales, pero lejos de los nacionalismos radicales y excluyentes. Y se construye para dotarse a sí mismo de una dimensión universalista que trasciende Europa. Los verdaderos europeístas se sienten europeos porque su identidad nacional es la de un Estado miembro de la Unión Europea, que ha contribuido a lo largo de la historia a forjar el tronco de civilización común de Europa; pero se siente, además, y por encima de eso, ciudadano del mundo.

Esta idea descansa en la firme consideración de la igualdad de dignidad para todos los seres humanos. El europeísmo se convierte, así, en un puente perfecto entre la identidad local regional o nacional y el sentimiento humano fraternal de ciudadano universal.

En definitiva, como primera vertiente vemos, pues, cómo la *DEE* trata que la escuela se esfuerce por mostrar a los futuros europeos que la apuesta de la Unión merece la pena y estimule en ellos el deseo de que fructifique con éxito, participando activamente en su construcción.

b) Pero además de potenciar esa actitud positiva y constructiva hacia el proceso de integración europea, Europeísmo significa también *apreciar el elenco axiológico y cultural común de los ciudadanos de Europa*. Y si la *DEE* es fomentar el europeísmo en la escuela, la segunda línea de acción de las escuelas es enseñar a los alumnos a apreciar ese elenco común.

Desde la historia, la política, el arte... y todo lo que se enseña en la escuela, debe hacerse conscientes a los alumnos de la realidad de una pertenencia a una civilización común. Hay que mostrar esa comunalidad de nuestra herencia cultural y axiológica y hay que transmitir el aprecio por lo que ella significa. Es el principio del camino que lleva a saber entender con plenitud la singularidad y trascendencia del proceso histórico que hoy vive Europa.

El primer paso para apreciar algo verdaderamente requiere el conocimiento de ese algo. Es necesario, pues, enfatizar en la escuela la transmisión de un conocimiento de lo Europeo y el análisis crítico, pero constructivamente positivo, de todo el camino que en la historia han recorrido juntos los pueblos de Europa.

c) Por último, europeísmo supone, además, desenvolverse con éxito en la nueva realidad política supranacional que es Europa, y hacerlo en condiciones de igualdad con respecto al resto de los ciudadanos europeos. Y no sólo eso, sino también participar de forma activa y creativa en dicha realidad. La última línea de acción, pues, de la *DEE* es *ofrecer a los alumnos las posibilidades de aprendizaje que les doten de las herramientas necesarias para ese desenvolvimiento exitoso y esa participación constructiva*.

En términos de la LOGSE, para ser bien comprendidos desde el ámbito escolar, estas herramientas pueden categorizarse en cognitivas, instrumentales y actitudinales.

c.1) *Desde lo cognitivo* es preciso dar a conocer la historia de los pueblos que componen Europa, así como su cultura y su arte, **enfatizando los aspectos comunes** que dan origen a lo más propiamente europeo. Es necesario, además, dar a conocer la historia de cómo se ha construido lo que es hoy la Unión Europea, así como el funcionamiento de sus instituciones y los canales de participación en las mismas. Es importante también mostrar una nueva visión de los procesos históricos que han tenido lugar en el Viejo Continente, abandonado el paradigma clásico de la narración de la historia como un continuo de hechos mayoritariamente bélicos entre sus pueblos y ofreciendo un paradigma nuevo que, sin falsear la historia, muestre su cara más humana. Hay que abordar la historia desde un nuevo enfoque que la convierta en la narración, interpretativa y crítica, de cómo los pueblos han ido superando los retos que su evolución le iba presentando.

Por último, dentro de este apartado de lo cognitivo, no pueden dejarse de mencionar los Derechos Humanos. Su comprensión, al menos desde el plano racional, es imprescindible, pues constituyen el entramado de principios que inspiran la convivencia dentro de los estados de la Unión Europea. Además, su conocimiento es el primer paso (aunque no el único) para su puesta en práctica.

c.2) Resultan *elementos instrumentales* fundamentales los idiomas, ya que el plurilingüismo europeo hace imposible la comunicación fuera de las fronteras nacionales si sólo se domina el idioma natal.

Por otra parte, en una Europa tan grande como la que supone la Unión, el conocimiento de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación facilita y agiliza el encuentro entre ciudadanos de puntos geográficos muy distantes (con el correo electrónico, por ejemplo) y posibilitan un acceso rápido y cercano a la información de cualquier parte de su territorio (a través de *Internet*).

En la nueva realidad europea, de creciente multiculturalidad, son también instrumentos necesarios ciertas habilidades sociales tales como la asertividad y la empatía, que facilitan el entendimiento entre personas de diferentes culturas.

c.3) En lo *actitudinal*, es vital la transmisión de los valores fundamentales que representan un soporte esencial para el proyecto de una Europa unida y en paz: el *respeto*, concebido como el reconocimiento en el otro de la misma dignidad humana que yo poseo y, por tanto, sujeto portador de unos derechos y unas libertades que, como ser humano, le son propias e inalienables; la *tolerancia*, no como el hecho de

"soportar" lo que no nos es agradable, sino como el compromiso por esforzarnos en comprender posturas diferentes a la nuestra, incluso cuando son contrarias a nuestras prácticas habituales o a nuestras más profundas creencias¹⁶; la *solidaridad*, que debe materializarse a escala social en un reparto equitativo de la riqueza; el *interculturalismo*, como un intento de enriquecernos con aquello que es diferente a nosotros; el *diálogo*, concebido como la herramienta más natural del hombre para resolver sus conflictos (todos los seres racionales poseen el lenguaje, por tanto, es el único arma que iguala a todos los grupos humanos; así pues, la única razón que debe esgrimirse para resolver un conflicto debe venir por esa vía del lenguaje, nunca por la fuerza del más poderoso); por último, una *actitud constructiva*, que motive al esfuerzo por mejorar lo que existe y que estimule la participación como un equipo de naciones en un proyecto común por el que merece la pena esforzarse.

3.2. ALGUNAS PROPUESTAS DE ACCIÓN PARA LLEVAR A LA PRÁCTICA LA DEE

La segunda pregunta que nos proponíamos más arriba queda aún pendiente: ¿Cómo conseguir ese fomento del europeísmo? ¿Qué procesos educativos de la escuela pueden potenciar el alcance de todo lo que encierra ese europeísmo?

Lo primero que debe decirse al respecto es que no existe respuesta única. La realidad de cada escuela puede ser muy diferente, puesto que "cada centro es un mundo" y en cada uno de ellos pueden y deben diseñarse estrategias "a medida". Nadie mejor que cada claustro para diseñar las estrategias de aprendizaje que mejor promuevan en europeísmo en su centro, en función de las características propias de éste y del contexto en que se ubique.

No obstante, existen muchas ideas que pueden servir de estímulo a los equipos de profesores motivados para introducir la *DEE* en sus centros:

a) Un paso previo que puede aportar un impulso inicial en los profesores para que un centro se inicie en la *DEE* es diseñar una estrategia de *formación del profesorado* adecuada a la envergadura de un proyecto tan complejo. A ello puede contribuir el desarrollar jornadas de sensibilización europeísta que se ofrezcan dentro de los cauces de formación de los profesores. Basta una sesión de 4 o cinco horas, o bien una jornada completa de mañana y tarde para introducir al profesorado en todas estas cuestiones que venimos aquí presentando. El objetivo no debiera ser otro,

¹⁶ Hay que dejar claro en este punto que comprender no es lo mismo que justificar ni que asumir. En las relaciones entre las culturas existe una escala de aproximación: conocer, comprender, justificar, asumir y compartir. Una actitud tolerante exige conocimiento previo y comprensión, pero no obliga, ni mucho menos, a la justificación o a la asunción. Sólo desde la comprensión mutua se puede abrir un cauce de diálogo que permita la convivencia pacífica y, sobre todo, no perturbadora entre culturas.

en un primer momento de la formación, que intentar estimular en el cuerpo docente de los centros y en sus equipos directivos un espíritu europeísta que les lleve a implicarse en el diseño de formas de introducir la *DEE* en sus respectivos centros docentes.

La sesión de formación podría estructurarse en cuatro grandes bloques. En el primero de ellos podría darse un repaso a las razones que hacen absolutamente necesaria la introducción de la *DEE* en los centros para ofrecer una formación completa y de calidad en los actuales alumnos, futuros ciudadanos europeos del siglo XXI. El segundo explicaría qué es la *DEE*, qué significado adquiere respecto a la vida escolar. El tercero abordaría las herramientas que puede aportar a los alumnos en un intento de ofrecer una panorámica de elementos imprescindibles para que los alumnos se desenvuelvan con éxito en la Europa que está en marcha. Para terminar, la jornada podría ofrecer algunas propuestas prácticas para la puesta en marcha de la *DEE*.

Este primer *stage* de formación puede completarse con sesiones posteriores de tipo taller en el que los profesores pueden ir desarrollando, con apoyo del asesor, las ideas que a continuación se proponen.

b) Una propuesta interesante, y muy simple al mismo tiempo, es la *creación en los centros del "Grupo Europeísta de Profesores" (GEP)*. Un *GEP* podría definirse como un equipo de profesores que, convencidos de que es positivo introducir la *DEE*, sirven de motor al desarrollo del europeísmo en su centro docente. Los profesores pueden ser de cualquier área y su labor puede ir desde cosas tan sencillas como reunir un apartado específico en la biblioteca escolar dedicado a la historia y el desarrollo de la construcción de Europa, hasta el diseño de actividades pro-europeístas o a la promoción de una reflexión global en el centro sobre el *Proyecto Educativo del Centro* o sus *Proyectos Curriculares* para dotarlos de una dimensión más europea. Veámoslo.

c) Un centro que quiera dotar a su enseñanza de una dimensión europea, debe hacer una *reflexión acerca del propio Proyecto Educativo de Centro*. Europeizar previamente el *PEC* es un esfuerzo interesante para integrar el europeísmo en la escuela. La comunidad educativa debe ser consciente de que un centro apuesta por la integración europea y ello debe ser, además, un signo de identidad y distintivo de calidad de los centros que así lo hagan.

Posteriormente, los distintos proyectos curriculares (de etapa, de área, de aula) deben irse también europeizando. Ello exige de los docentes, además, una reflexión creativa que reforme sus *curricula* para darles un tono más acorde a las necesidades europeístas de los centros de hoy.

d) Muy ligado al currículo está el material escolar. La *elaboración de materiales didácticos* con contenido europeísta es algo que puede realizarse desde cualquier área de conocimiento y en cualquier nivel del Sistema Educativo. Siempre cabe la posibilidad, también, de adaptar materiales ya existentes para acercar la realidad de Europa a los alumnos. Por otra parte, existen ya editados algunos buenos ejemplos de materiales y juegos europeístas que, desde diferentes instituciones de la Unión, quieren llegar a la población escolar (el juego "Europa" o los folletos divulgativos sobre los programas educativos europeos son buenos ejemplos¹⁷).

e) Una manera de que los profesores del *GEP* estén presentes en el centro y tengan un espacio donde hacer patentes sus propuestas es tener en el centro un *tablón europeísta* o crear, en la página electrónica del centro, si la hubiera, el *rincón europeo*. Ambos espacios, tanto el físico del tablón como el digital de la página electrónica son un buen escaparate donde proyectar las iniciativas del *GEP*.

f) Entre esas iniciativas, una actividad muy sencilla es la mera *celebración del "Día de Europa"*. Como en 1950, el 9 de mayo fue el día que Robert Schuman leyó el discurso que luego inspiró el *Tratado de París* (primero de los que dieron origen a la UE), las instituciones de la Unión han instaurado ese día como el "Día de Europa". La celebración de dicha fecha debiera motivar la organización de actividades europeístas de carácter transversal y transnívelar, de tal manera que implique a profesores y alumnos de distintas áreas y de distintos niveles del centro. La creatividad debe ser aquí la única fuente de inspiración para desarrollar actividades lúdico-festivas que siembren el europeísmo entre los alumnos.

g) El *europ periódico* del centro es otra posible actividad que puede reunir a alumnos y profesores de diversas áreas y niveles educativos. La elaboración de un periódico con periodicidad mensual o trimestral que dé noticia de lo que ocurre en todos los ámbitos de la Unión Europea no es muy complejo y ofrece un gran abanico de posibilidades didácticas para crear experiencias de aprendizaje europeístas¹⁸.

h) La *eurolibrería* puede ser algo tan sencillo como crear un espacio específico dentro de la propia biblioteca del centro donde los materiales referentes a la Unión Europea se ubiquen conjuntamente. Desde el primer momento hay que ir buscando, recogiendo y acopiando material informativo y pedagógico sobre Europa. Se trata de procurar que tanto alumnos como profesores tengan al alcance de la mano aquello que les sea imprescindible para las respectivas actividades europeas. Las instituciones europeas, las embajadas, ciertas organizaciones europeas son fuentes

¹⁷ Pueden conseguirse solicitándolos a la Oficina de la Comisión en España, sita en la C/ Castellana, n.º 46, de Madrid.

¹⁸ Esta actividad podría, incluso, inscribirse en el ámbito de los proyectos *prensa-escuela* del propio MECD.

gratuitas de información y de materiales. En caso de que el centro disponga de página electrónica y el *GEP* haya generado en ella el *rincón europeísta*, la *eurobiblioteca digital*, con numerosos enlaces a páginas electrónicas relacionadas con la Unión Europea es una posibilidad muy factible.

i) Otra posible actividad, en la misma línea, es animar la participación de un grupo de alumnos en el concurso anual *Euroescola*, promovido por el Parlamento Europeo para todos los centros de enseñanza de Europa. El premio es muy atractivo, ya que consiste en la visita al Parlamento Europeo de los alumnos y profesores ganadores, lo que permite compartir experiencias vitales muy enriquecedoras con alumnos y profesores de otros centros ganadores de otros países de Europa y tener un contacto directo y significativo con una de las instituciones de la Unión Europea que más representa a su ciudadanía. El viaje será difícil de olvidar para todos aquellos que participen en él y la impronta europeísta que dejará no será fácil de borrar.

j) Se ha dejado para el final la posibilidad que quizá sea más eficaz: *La participación en los Programas Europeos* tales como SÓCRATES y LEONARDO DA VINCI que mencionamos más arriba. Ésta es quizá la acción más global de todas aquellas que pueda plantearse un centro en aras a potenciar la *Dimensión Europea de la Educación (DEE)*. Los programas SÓCRATES y LEONARDO son un campo de amplias posibilidades para intercambios, visitas de estudio, proyectos educativos conjuntos con centros de otros países europeos, etc. Es una pena no aprovechar esas posibilidades.

Pero para participar en esos programas su conocimiento es imprescindible. Y para conocerlos, la formación del profesorado en este terreno no puede descuidarse. Volvemos así a la primera de las opciones que aquí planteamos. *En la formación de los profesores se esconde la llave que abre a los alumnos las puertas del futuro en Europa.*

4. Una breve conclusión

Vivimos una Europa cada vez más amplia geográficamente y demográficamente, y con procesos de integración cada vez más profundos. Para poder participar en ese proceso de forma creativa y poder aprovechar todas las posibilidades de esa nueva Europa es preciso que los nuevos ciudadanos europeos tengan una formación con una dimensión europeísta. Desde la propia Unión Europea, mediante determinados Programas Educativos, se trata de instar a los centros a que asuman esa dimensión. Pero son los profesores, mediante la acción diaria de su quehacer profesional, los que tienen la fuerza necesaria para hacer realidad en cada centro esa formación europeísta que necesitan los futuros ciudadanos de Europa.

Bibliografía

- AA.VV. (2003): *La formación de europeos. Actas del Simposio Internacional. (Barcelona, 12 y 13 de abril de 2002)*. Madrid: Academia Europea de Artes y Ciencias - Delegación española.
- ANTONOURIS, G. (1990): *The European Dimension in Teacher Training: Activity Book* (2 vols.) Nottingham: Nottingham Polytechnic.
- BEERNAERT, Y.; VAN DIJK, H.; SANDER TH. (1993): *The European Dimension in Teacher Education*. Brussels: Association for Teacher education in Europe.
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1993): *Guía de los programas y acciones comunitarios en los campos de la educación, la formación y la juventud* (20ª ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- (1995a): *La cooperación en educación en la Unión Europea*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA (1999): *Sócrates. Guía del candidato. Suplemento 1999*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- COMISIÓN EUROPEA / MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES / MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (1999): *Leonardo da Vinci; Programa europeo de Formación Profesional: 1995-1999*. Madrid: CE / MTAS / MEC.
- CONSEJO DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (1987): *Textos relativos a la política europea de educación* (30ª ed.). Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- (1990): *Textos relativos a la política europea de educación - Suplemento a la tercera edición*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- (1993): *Textos relativos a la política europea de educación, 2. Suplemento a la tercera edición (1990-1992)*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de la Comunidad Europea.
- CONSEJO EUROPEO (1985): *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, de 27 de septiembre de 1985, relativas a la introducción de la Dimensión Europea en la Educación*.
- (1992): *Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación, reunidos en el seno del Consejo, el 27 de noviembre de 1992, sobre las medidas encaminadas a desarrollar la DEE en la enseñanza superior*.
- DÍAZ MUÑIZ, C. (1999): "Dimensión Europea en la enseñanza". En: *Revista FERRE*, nº 413. Madrid: FERRE.
- EUROPEAN COMMISSION (1993): *Green Paper on the European Dimension of Education*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- . (1997): *Accomplishing Europe through education and training*. Report from the study group on education and training. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- MENCÍA, E. (1996): *Educación cívica del ciudadano europeo. Conocimiento de Europa y actitudes europeístas en el currículo*. Madrid: Narcea.
- VALLE, J.M. (1999): "Por qué la Dimensión Europea en la enseñanza". En: *Revista FERE*, nº 414. Madrid: FERE.

PARTE II

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2. MARCO TEÓRICO

Coordinado por Pedro Hilario Silva

Introducción

Hoy en día es un lugar común señalar que la escuela, como parte integrante de la sociedad, ha de ver reflejados en su interior los cambios sociales que en aquella se van produciendo. La progresiva llegada a nuestro país de alumnado de procedencia extranjera y de condición diversa es hoy por hoy una de las modificaciones sociales que con mayor fuerza está incidiendo en la realidad escolar. Afrontar con cierto éxito el reto que conlleva su incorporación supone no sólo concebir la educación desde una nueva perspectiva más integradora y plural, sino también asumir que los planes de estudio han de acomodarse a las nuevas exigencias educativas que son inherentes a las necesidades de los nuevos alumnos. De entre todos los objetivos que dichas necesidades demandan, la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua es, sin duda, prioritario en un sistema educativo que quiera ser de calidad y quiera ser capaz de, más allá de estereotipos e imágenes de fracaso escolar preconcebidas, ofrecer una igualdad real de oportunidades para todos.

Es evidente que la presencia de estudiantes procedentes de otros países en nuestras aulas ha favorecido y renovado el interés por las cuestiones lingüísticas y ha promovido una reflexión real sobre la función de la lengua. Como en otros campos, la diversidad de términos y conceptos relacionados con el tema: lengua de acogida, segunda lengua, lengua de adicción..., supone una variada terminología que más allá de la búsqueda de precisión filológica o retórica que puede implicar, es un ejemplo de la complejidad inherente al tema tratado. No podemos olvidar que la adquisición y el aprendizaje del español responde a una doble dimensión, por un lado, la lengua se instaure como medio privilegiado para lograr la plena integración social, por el otro, el dominio del código lingüístico se establece como un vehículo para alcanzar los aprendizajes académicos. Esta última idea supone, como apunta Oriol Guasch, no olvidar que "los usos lingüísticos no se circunscriben a las asignaturas de la lengua sino que la lengua es el instrumento fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, además, el instrumento de relación en la escuela." Pero además, no podemos soslayar tampoco la existencia de una dimensión cultural de la lengua en tanto instrumento que permite comprender el mundo y da a conocer a los otros la aprehensión intelectual y emocional que dicho conocimiento conlleva.

Esta triple dimensión social, académica y cultural planea a lo largo de los diferentes artículos que componen este bloque en los que se intenta reflexionar sobre la naturaleza de los mecanismos didácticos y metodológicos que subyacen a los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, en general, y del español en particular.

La publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* del Consejo de Europa además de significar la culminación de un largo proceso, supone la aparición de un documento base para el apren-

dizaje de lenguas en todos los niveles. Desde el Instituto Cervantes, Álvaro García Santa-Cecilia y Elena Verdía nos acercan de forma clara a los principales elementos que componen este instrumento que busca sobre todo promover el plurilingüismo y el pluriculturalismo entre los ciudadanos europeos, pero que ofrece un marco de actuación valioso para cualquier profesional que se enfrente a la enseñanza de una segunda lengua.

Desde la importancia que posee en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua la construcción de una determinada competencia intercultural, el profesor Díaz-Corrales plantea el modo en que el desarrollo de una verdadera interacción social y cultural puede ayudar a afrontar las diferentes situaciones comunicativas que puedan darse tanto dentro de la cultura propia como en otra cultura. En esta línea incide el artículo de José Luis Atienza quien reflexiona acerca de la incidencia que tiene en el aprendizaje idiomático el conocimiento del mundo como realidad sociocultural, y sobre la necesidad que en correspondencia con ello puede tener la creación de currículos culturales al permitir el desarrollo en el alumnado de unas capacidades comunicativas amplias en las que la interacción intercultural juegue el papel preponderante. Por su parte, Mohamed El-Madkouri Maatouri plantea la importancia del mapa lingüístico-educativo marroquí en los procesos de adquisición y aprendizaje del español como lengua de instrucción.

Uno de los aspectos en los que con mayor claridad incide la llegada de alumnado inmigrante a nuestras aulas es el referido a la atención a la diversidad. Desde la idea básica de que esta diversidad puede ser entendida como una oportunidad y no como un problema, Victoria Reyzábal y Pedro Hilario reflexionan acerca de las inevitables modificaciones que en el ámbito escolar ha provocado este fenómeno, modificaciones que inciden en la actualización de los hábitos, los modelos pedagógicos, la organización, los métodos de trabajo, etc.

La reflexión crítica acerca de los métodos comunicativos, lleva a Raquel Varela a repasar de forma diacrónica los diferentes métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas, y a hacer una reflexión crítica sobre la actualidad y utilización real de los llamados enfoques comunicativos.

Tras un recorrido por algunos acontecimientos relevantes en la historia de la educación a inmigrantes en los Estados Unidos, Carmen Valero nos propone un breve estudio comparativo y crítico de las políticas educativas llevadas a cabo en los EEUU y en España con respecto a la integración lingüística de la población inmigrante. Tras repasar las principales diferencias y similitudes entre ambos países en lo que respecta a la enseñanza de inglés como segunda lengua o L2 (ISL) en EEUU y de castellano como segunda lengua (CSL) en España, analiza las ventajas y desventajas de la puesta en práctica de dichas políticas.

Se cierra el bloque con un artículo de Germán Ruipérez sobre la forma en que las tecnologías de la comunicación, sobre todo Internet, han incidido en la enseñanza a distancia de lenguas. Tras repasar las ventajas e inconvenientes que presenta la *web* como instrumento de información, hace un recorrido por los usos que esta nueva forma de comunicación ha traído a este tipo de enseñanza, centrándose, de forma especial, en las llamadas plataformas de gestión del aprendizaje.

EL MARCO COMÚN DE REFERENCIA EUROPEO Y SUS IMPLICACIONES

Álvaro García Santa-Cecilia
Instituto Cervantes
Elena Verdía
Instituto Cervantes

La reciente publicación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*¹ del Consejo de Europa supone la culminación de un proceso iniciado hace más de diez años en un congreso de representantes de los Estados miembros en el que quedó establecido el compromiso de desarrollar un documento que sirviera de marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con el fin de facilitar la cooperación entre las instituciones educativas de los distintos países, proporcionar una base para el mutuo reconocimiento de certificados de lenguas y ayudar a todas aquellas personas relacionadas con el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas a que coordinaran sus esfuerzos.

La publicación de documentos de referencia constituye una de las líneas de actuación que ha acometido el Consejo de Europa en los últimos años para alcanzar sus objetivos en el ámbito específico del aprendizaje y la enseñanza de lenguas. Junto con el desarrollo de proyectos y conferencias² y la publicación de descripciones de niveles de competencia lingüística³, los documentos de referencia se plantean como iniciativas destinadas a facilitar los contactos de todo tipo entre los siste-

¹ La edición original en inglés fue publicada en 2001 por Cambridge University Press, con el título *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. La traducción-adaptación del documento al español ha corrido a cargo del Instituto Cervantes. La versión en español se encuentra accesible al público en la página de Internet del Instituto Cervantes (ver cvc.cervantes.es) y en formato de libro, distribuido por el Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

² Los dos proyectos más recientes dedicados al desarrollo de principios básicos de carácter lingüístico y educativo son "Language Learning for European Citizenship" (1990-1996) y "Language Policies for a Multilingual and Multicultural Europe" (1997-2000). Al finalizar los proyectos se celebran conferencias intergubernamentales dedicadas a analizar los resultados y hacer recomendaciones a los respectivos gobiernos.

³ A partir de Threshold Level y sus adaptaciones a distintas lenguas europeas, el Consejo de Europa ha desarrollado un sistema de niveles de competencia lingüística que ha servido de base para la elaboración de programas de enseñanza de lenguas y sistemas de certificados y diplomas de instituciones educativas de distintos países.

mas educativos europeos, en respuesta a las demandas derivadas de la movilidad cada vez mayor de la población y el interés por el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Además del *Marco de referencia*, y en estrecha relación con él, se está desarrollando el proyecto de crear un documento de carácter personal, denominado *European Language Portfolio (Portfolio europeo de las lenguas)*, en el que cada persona podrá registrar especificaciones sobre su nivel de competencia en distintas lenguas y otros datos significativos relacionados con sus experiencias de aprendizaje. Tanto el *Marco de referencia* como el *Portfolio* son iniciativas, por tanto, que se inscriben dentro de la política lingüística del Consejo de Europa y que persiguen los objetivos generales que a continuación se señalan:

- Proteger y desarrollar la herencia cultural y la diversidad de Europa como fuente de enriquecimiento mutuo.
- Facilitar la movilidad de los ciudadanos así como el intercambio de ideas.
- Desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes.
- Promover el plurilingüismo y el aprendizaje de lenguas a lo largo de toda la vida.

Se presentan a continuación los aspectos más significativos del documento y sus implicaciones en el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación.

Los usuarios del *Marco de referencia* y su utilidad

El *Marco de referencia* va dirigido a todas aquellas personas que están relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras con diferentes niveles de responsabilidad, como autoridades educativas, profesores, examinadores, formadores de profesores, diseñadores y autores de materiales y, a través de ellos, a los alumnos y usuarios de las lenguas en distintos contextos educativos y en diversas situaciones de aprendizaje. Todos estos profesionales de la enseñanza de lenguas van a encontrar en el *Marco de referencia* una base común y, por lo tanto, compartida, para reflexionar, de forma general, sobre la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas y, de forma más concreta, para tomar decisiones relacionadas con sus respectivas actividades: diseñar programas de enseñanza, marcar orientaciones curriculares, desarrollar sistemas de certificaciones, elaborar pruebas y exámenes, diseñar materiales y anuales, formar a profesores y facilitar el aprendizaje autónomo de los alumnos.

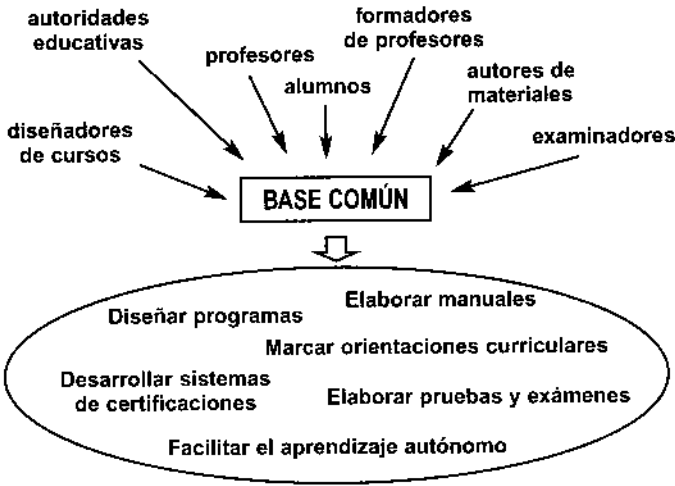


Gráfico 1. Los usuarios del *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

Los niveles comunes de referencia: la dimensión vertical

Para responder a una de las preocupaciones del Consejo de Europa por fomentar el intercambio de ideas y la movilidad de los ciudadanos europeos, el documento presenta las bases para establecer un sistema de reconocimiento mutuo de titulaciones que permita la comparación de certificaciones expedidas en los diferentes países. Para ello define seis **Niveles comunes de referencia**: A1 o Acceso; A2 o Plataforma; B1 o Umbral; B2 o Avanzado; C1 o Dominio operativo eficaz y C2 o Maestría. Estos seis niveles se presentan agrupados, a su vez, en tres niveles más amplios: A (usuario básico), B (usuario independiente) y C (usuario competente), que se corresponderían con los tradicionales niveles inicial, intermedio y avanzado.

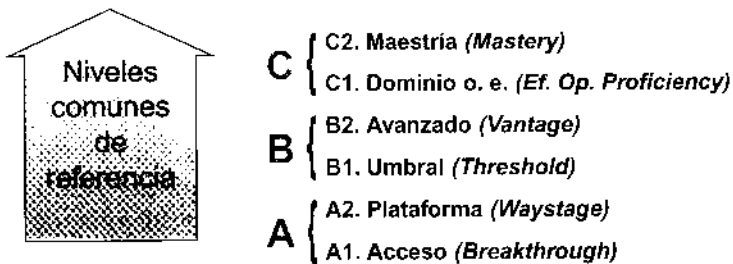


Gráfico 2. Niveles comunes de referencia

Para cada nivel de referencia, el *Marco de referencia* proporciona una descripción del nivel de dominio de la lengua que deben alcanzar los alumnos. Estos niveles están descritos en términos de capacidades (competencias generales y comunicativas) de los alumnos o usuarios para realizar determinadas actividades con la lengua extranjera (de recepción, producción, interacción o mediación, oral y escrita).

Para poder describir los niveles de referencia en estos términos, se desarrolla una serie de escalas (ver Anejo 1) con descripciones del nivel de dominio que debe alcanzar el usuario de la lengua. Podemos considerar la descripción de estos niveles de referencia como el eje vertebrador del *Marco de referencia europeo* ya que constituye una de sus mayores aportaciones.

Así, el *Marco de referencia* presenta distintos tipos de escalas de descriptores de dominio con diferentes finalidades según el usuario. Para algunos fines resulta más adecuado presentar una escala muy general, holística, en la que se recoge una descripción de lo que debe ser capaz de hacer el alumno en cada uno de los seis niveles, presentada en términos muy sencillos y de fácil comprensión para usuarios no especialistas, como pueden ser los alumnos o usuarios de la lengua. Éste sería el caso de la tabla de autoevaluación (ver Anejo 2) dirigida a los alumnos que tienen que autoevaluar su nivel de dominio de la lengua para reflejar su grado de competencia idiomática en el *Portfolio* (sección Pasaporte)⁴. Este documento personal, que tiene por objeto contribuir al desarrollo de ciudadanos plurilingües y a la valoración de la rica herencia cultural de Europa, no sólo recoge el nivel de competencia del usuario de la lengua, sino que además reconoce las experiencias interculturales de diversa naturaleza (principalmente en las secciones *Biografía* y *Dossier*).

Este tipo de escalas para un público no especialista podría resultar de máxima utilidad a los usuarios de la lengua, ya que permitiría a los alumnos, por ejemplo, realizar su propia autoevaluación antes de iniciar un curso. De esta forma, sería consciente de su nivel de dominio de la lengua, tendría una visión realista de lo que puede esperar de un determinado curso y el nivel de logro que puede alcanzar y, por lo tanto, podría ajustar sus expectativas. Asimismo, esto le permitiría establecer sus objetivos a largo plazo definiendo el nivel que desea alcanzar de acuerdo con sus necesidades y lograr, de esta manera, una visión realista del aprendizaje de una lengua extranjera.

Sin embargo, en otras ocasiones, los expertos en enseñanza y aprendizaje de lenguas deben poder contar con escalas mucho más analíticas y detalladas donde se contemplan, dentro de un mismo nivel, categorías o subcategorías de cada una de las actividades. Éste es el caso de los examinadores, por ejemplo, que deben poder eva-

⁴ El Portfolio se compone del Pasaporte, la Biografía y el Dossier.

luar las diferentes actuaciones de un candidato en una prueba oral centrándose en aspectos cualitativos muy concretos del uso de la lengua hablada que hace el alumno (ver Anejo 3).

Utilidad de los niveles comunes de referencia

Esta definición de los niveles comunes de referencia permite describir con precisión los niveles de dominio lingüístico exigidos en las pruebas y exámenes vigentes de las diferentes instituciones, con el fin de facilitar las comparaciones de los distintos sistemas de calificaciones y titulaciones. En este sentido son varios los trabajos⁵ que se han realizado en esta última década en relación con las equivalencias entre los diferentes sistemas de titulaciones que ofrecen los distintos instituciones europeas. La definición de los niveles comunes de referencia va a permitir que las autoridades educativas europeas reconozcan las titulaciones obtenidas en diversos contextos educativos. Tomando como referencia los niveles que propone el *Marco de referencia* podremos conocer los niveles alcanzados en diferentes lenguas con independencia de la institución que acredite el nivel alcanzado o en la que se haya cursado. Con este sistema sabremos a qué equivale un nivel intermedio del Instituto Cervantes, un aprobado del tercer curso de la EEOOII o un apto en Certificado Inicial de Español (DELE) que expide el MEC. Todas las instituciones tendrán que mirarse en este documento común de referencia. Son varias las instituciones que ya están trabajando para establecer equivalencias entre los niveles de enseñanza definidos en su currículo y los que señala el *Marco de referencia*. Las Escuelas Oficiales de Idiomas y el Instituto Cervantes (por citar sólo algunas de estas instituciones), mediante la comparación de los objetivos y los contenidos de sus respectivos currículos y los niveles definidos en el *Marco de referencia*, deberán tomar decisiones sobre la necesidad de diseñar un nuevo currículo de seis niveles o mantener los niveles definidos hasta el momento. En caso de que decidieran mantener los niveles de su currículo, tendrán que definir claramente las equivalencias con respecto a los seis niveles comunes de referencia.

Todo este sistema de equivalencias tendrá indudables repercusiones sobre la movilidad de los europeos y sobre la cooperación internacional. En el ámbito educativo permitirá definir un nivel mínimo exigido para los intercambios educativos (cursos en el extranjero, programa Erasmus, por ejemplo), así como para el paso de un sistema educativo a otro (por ejemplo, para pasar de la enseñanza secundaria a las EEOOII o a la Universidad). En el ámbito laboral, un empresario podrá definir fácilmente el nivel de dominio de la lengua extranjera requerido para el desempeño de un puesto determinado o para la asistencia a un curso de formación en el extranjero.

⁵ Conviene destacar los trabajos realizados por ALTE (Association of Language Testers in Europe) en este sentido: <http://www.alte.org>.

Los parámetros y las categorías: la dimensión horizontal

Para complementar la descripción global de los niveles de referencia (dimensión vertical) y proporcionar un mayor grado de detalle y de descripción para cada uno de los niveles comunes de referencia ha sido necesario desarrollar un sistema de categorías y subcategorías de mayor complejidad que permita a los profesionales describir de forma más precisa el uso que hacen los hablantes de la lengua.

Encontramos desarrollado en el documento, por lo tanto, una nueva dimensión, la horizontal, que viene a completar la vertical, y que se perfila como un conjunto de categorías descriptivas o parámetros que va a facilitar a los profesionales de todas las lenguas extranjeras la descripción de lo que esperan que los alumnos sean capaces de realizar con la lengua que aprenden en relación con cada uno de estos aspectos.

Con esta descripción, el *Marco de referencia* proporciona una terminología compartida entre los expertos y, por lo tanto, una base común para la definición de los objetivos, de la selección de los contenidos y para la toma de decisiones metodológicas, con el fin de lograr mayor transparencia y coherencia en los programas de lenguas. Se logra de esta manera que se adopten principios comunes para la enseñanza de todas las lenguas.

Las categorías descriptivas que define y desarrolla el *Marco de referencia* son las siguientes:

El **contexto de uso** se refiere al conjunto de acontecimientos y de factores situacionales (físicos y de otro tipo) tanto internos como externos a la persona, dentro del cual se producen los actos de comunicación.

Las **actividades comunicativas** de la lengua suponen el ejercicio de la competencia comunicativa dentro de un ámbito específico a la hora de procesar en forma de comprensión o de expresión uno o más textos con el fin de realizar una tarea.

Una **estrategia** es cualquier línea de actuación organizada, intencionada y regulada, elegida por el individuo para llevar a cabo una tarea.

Las **competencias** son la suma de conocimientos, capacidades y características individuales que posibilitan que una persona realice acciones.

Los **procesos comunicativos** se refieren a los acontecimientos neurológicos y fisiológicos que se desarrollan en cadena en la expresión y en la comprensión oral y escrita.

Los **textos** son secuencias de discurso (tanto hablado como escrito) relativas a un ámbito específico que durante la realización de una tarea constituyen el eje de una actividad de producción o negociación.

Las **tareas** se definen como cualquier acción intencionada que un individuo considera necesaria para conseguir un resultado concreto en cuanto a la resolución de un problema, el cumplimiento de una obligación o la consecución de un objetivo. Esta definición comprendería una amplia serie de acciones como, por ejemplo, mover un armario, escribir un libro, obtener determinadas condiciones en la negociación de un contrato, jugar una partida de cartas, pedir comida en un restaurante, traducir un texto de una lengua extranjera o elaborar un periódico escolar mediante trabajo en grupos.

Así, por no poner más que un ejemplo, si tenemos en cuenta una de las categorías definidas en el documento: el contexto externo de uso (ver Anejo 4), los diseñadores de materiales y los autores de manuales, atendiendo a cada uno de estos aspectos, podrán usar estos parámetros para definir con más precisión los contextos en los que va a tener que actuar el público al que va dirigido su material. Deberán plantearse y especificar los ámbitos o situaciones en los que va a tener que intervenir el alumno, las personas y las instituciones con las que va a establecer relaciones o contactos, las condiciones bajo las que tendrá que realizar unas determinadas actividades de comprensión o expresión oral o escrita, los temas que deberá abordar, los textos orales y escritos que deberá producir o escuchar o leer, etc. De la misma manera, lo podrán usar los profesores para seleccionar materiales, textos, actividades y tareas que correspondan a las necesidades reales de uso de sus alumnos.

Las actividades comunicativas de la lengua

El ejemplo citado anteriormente sobre la utilización del *contexto externo* de uso no es más que una de las posibles aplicaciones de las categorías que nos ofrece el *Marco de referencia*. La especificación de otras categorías y parámetros permitirá a los usuarios del documento disponer de una descripción del uso de la lengua que van a hacer los alumnos en términos de *actividades comunicativas* y *estrategias* (de lectura, escritura, audición, expresión oral, interacción y mediación) y en términos de las *competencias comunicativas* de la lengua que van a tener que activar. Se presenta a continuación un desarrollo más pormenorizado de estas categorías, que constituyen el entramado de la dimensión horizontal.

Para llevar a cabo las tareas, los usuarios de la lengua tienen que realizar actividades de la lengua de carácter comunicativo y poner en marcha estrategias de

comunicación correspondientes a cada una de estas actividades. El *Marco de referencia* define las siguientes actividades de la lengua:

➤ Expresión o producción	{ Oral Escrita
➤ Comprensión o recepción	{ Oral Escrita Audiovisual
➤ Interacción	{ Oral Escrita
➤ Mediación	

Gráfico 4. Actividades comunicativas de la lengua y estrategias

Como puede observarse en el gráfico, el modelo que ofrece el *Marco de referencia* es más amplio que el clásico de las cuatro destrezas (expresión y comprensión, orales y escritas) ya que se incluye la comprensión o recepción audiovisual, la interacción y la mediación. Se identifica, en esta nueva descripción, una actividad de **comprensión audiovisual** en la que el usuario recibe simultáneamente información de entrada (*input*) auditiva y visual. En la **interacción**, participan al menos dos personas, en un intercambio -que puede ser oral o escrito- en el que la expresión y la comprensión se solapan o alternan. Aprender a interactuar es, por tanto, mucho más que aprender a comprender o a producir textos orales o escritos. Constituyen ejemplos de interacción la conversación y la correspondencia. Con el término **mediación** se designan actividades orales o escritas de comprensión o expresión que posibilitan la comunicación entre dos interlocutores que por diversas circunstancias no pueden comunicarse en una misma lengua directamente entre sí. Son ejemplos de mediación la traducción o interpretación, pero también el parafraseo o el resumen.

El *Marco de referencia* presenta numerosas escalas para las distintas actividades de la lengua en relación con la comprensión, expresión, interacción y mediación, lo que permite evidenciar las capacidades de los alumnos en términos de conductas observables. Estas escalas de actividades comunicativas de la lengua (Anejo 5)⁶ serán muy útiles a los profesionales de la enseñanza para informar de los resultados de los alumnos en términos de capacidades. Asimismo, servirán a los profesores para diseñar tareas y actividades, exámenes y pruebas de evaluación.

⁶ Se presenta un ejemplo de escala de interacción.

Las competencias del alumno o usuario de la lengua

Además de especificar las actividades que debe poder realizar el alumno y las tareas que debe poder llevar a cabo con la lengua extranjera, el *Marco de referencia* describe los conocimientos que tiene que adquirir y las habilidades y destrezas que tiene que desarrollar para actuar de la manera más eficaz (las competencias).

COMPETENCIAS GENERALES

- Los conocimientos declarativos (*savoir*)
- Las destrezas y habilidades (*savoir-faire*)
- La competencia existencial (*savoir-être*)
- La capacidad de aprender (*savoir-apprendre*)

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS

- Competencia lingüística
- Competencia sociolingüística
- Competencia pragmática

Gráfico 5. Las competencias generales y las competencias comunicativas

Así, para poder realizar las actividades y las tareas en las diversas situaciones de comunicación, el usuario de la lengua y el alumno necesitan utilizar unas determinadas competencias tanto generales como específicas. Como ya se ha indicado, las competencias son los conocimientos, las capacidades y las habilidades personales que hacen posible que una persona realice una acción. Se diferencian dos tipos de competencias: las generales y las comunicativas de la lengua. Las **competencias generales** son aquellas a las que se recurre para realizar acciones de todo tipo aunque no se relacionen directamente con la lengua. Incluyen los conocimientos declarativos (*savoir*) que pueden ser producto de la experiencia, del aprendizaje formal y del conocimiento del mundo y conocimientos socioculturales. Las destrezas y habilidades (*savoir-faire*), que están relacionadas más con la capacidad de desarrollar procedimientos, también forman parte de las competencias generales. La suma de las características individuales, los rasgos de personalidad y las actitudes ante los demás, que se denomina competencia existencial (*savoir-être*), también afecta al aprendizaje de las lenguas. Por último, tanto la capacidad de aprender (*savoir-apprendre*) como la predisposición para aprender cosas nuevas, para descubrir lo des-

conocido, lo diferente de otras personas y otras culturas es una de las competencias generales que intervienen en el aprendizaje de las lenguas.

Si bien se recurre a las competencias generales para realizar acciones de todo tipo, sólo se recurre a las competencias comunicativas de la lengua para actuar usando medios lingüísticos específicos. Se incluyen entre las competencias comunicativas las competencias lingüísticas (léxica, gramatical, semántica, fonológica, ortográfica y ortoépica); la competencia sociolingüística (formas de tratamiento, normas de cortesía, diferencia de registro, etc.) y las competencias pragmáticas, que están relacionadas con el uso funcional de los recursos lingüísticos (dominio del discurso, coherencia y cohesión, tipología textual, etc.) donde se incluyen tanto la competencia discursiva como la competencia funcional.

Un enfoque orientado a la acción

Como ha podido observarse, el *Marco de referencia* parte de un enfoque centrado en la acción en la medida en que considera a los alumnos y a los usuarios de la lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad en la que tienen que realizar tareas (no sólo relacionadas con la lengua). Recordemos que se consideran "tareas" las acciones que realiza el individuo de forma intencionada movilizándolo de forma estratégica sus competencias, entendidas como conocimientos, capacidades y destrezas, para conseguir unos resultados concretos.

Enseñanza, aprendizaje y evaluación

Entre los objetivos del Consejo de Europa está el de desarrollar un enfoque de la enseñanza de las lenguas basado en principios comunes, por lo que, además de centrarse en el tema de la evaluación, el documento concede gran importancia a todo lo relativo a la enseñanza de las lenguas extranjeras. Por este motivo, le dedica un capítulo completo⁷ al proceso de enseñanza y de aprendizaje en el que aborda aspectos como la definición del tipo de objetivos, cuestiones relativas al enfoque general de la enseñanza de lenguas, el papel de los profesores o de los alumnos, el desarrollo de las competencias lingüísticas o el tratamiento de los errores y plantea diferentes alternativas metodológicas que se adecuen a cada tipo de usuario. Asimismo profundiza, en otro capítulo⁸, en el papel que desempeñan las tareas⁹ en el uso de la lengua y en su aprendizaje.

⁷ El capítulo 6 titulado "El aprendizaje y la enseñanza de la lengua" se centra principalmente en cuestiones de metodología.

⁸ El capítulo 9 titulado "La evaluación" profundiza en este aspecto.

⁹ El capítulo 7 "Las tareas y su papel en la enseñanza de la lengua" se dedica íntegramente al papel de las tareas en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Las cuestiones metodológicas que plantea el *Marco de referencia* deberían ayudar a los profesores de un mismo centro a tomar una serie de decisiones metodológicas compartidas por todo el equipo docente, con el fin de lograr un mayor grado de coherencia en todas estas dimensiones. La toma de decisiones metodológicas es la base de la coherencia y de la transparencia de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. Con estas propuestas el *Marco de referencia* alcanza otro de sus objetivos: animar y capacitar a todos los que participan en el proceso de enseñanza de lenguas para que intercambien información con la mayor transparencia posible sobre sus objetivos pero también sobre los métodos que se utilizan y sobre los resultados obtenidos. Con esta propuesta de reflexión y de análisis sobre el aprendizaje y la enseñanza, así como con la aplicación de las ideas y de los instrumentos comunes de referencia que nos propone el Consejo de Europa, se pretende mejorar la calidad de la enseñanza de todas las lenguas y facilitar la coherencia y transparencia de los objetivos, los contenidos, la evaluación y la metodología de enseñanza.

El capítulo titulado "La diversificación lingüística y el currículo" (capítulo 8), que está principalmente dirigido a autoridades educativas, se detiene a analizar las consecuencias de la diversificación de la enseñanza de lenguas y las políticas educativas en relación con el enfoque plurilingüe y pluricultural.

Conclusiones: plurilingüismo y pluriculturalismo

El documento promueve el plurilingüismo y pluriculturalismo de los ciudadanos europeos; es decir, anima a los europeos a lograr una capacidad comunicativa en diferentes lenguas en distinto grado, así como experiencias de varias culturas, para que participen como agentes sociales en la interacción intercultural. Para ello, da importancia al desarrollo de la autonomía del alumno y al aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Long Life Learning Language*) siempre de acuerdo con sus necesidades. Esto, sin duda alguna, facilitará la circulación de las ideas, el desarrollo de la cooperación y el incremento de la movilidad en Europa. Alcanzar el plurilingüismo y pluriculturalismo de los ciudadanos es también una forma de proteger y de desarrollar la herencia lingüística y cultural como fuente de diversidad, y de promover el respeto y el entendimiento mutuo.

ANEJO 1

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global (capítulo 3).

<p>Usuario competente</p>	<p>C2</p>	<p>Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.</p>
	<p>C1</p>	<p>Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales. Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto.</p>
<p>Usuario independiente</p>	<p>B2</p>	<p>Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que tratan de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de los interlocutores. Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.</p>
	<p>B1</p>	<p>Es capaz de comprender los puntos principales de textos claros y en lengua estándar si tratan sobre cuestiones que le son conocidas, ya sea en situaciones de trabajo, de estudio o de ocio. Sabe desenvolverse en la mayor parte de las situaciones que pueden surgir durante un viaje por zonas donde se utiliza la lengua. .../...</p>

<p>Usuario independiente</p>	<p>B1</p>	<p>Es capaz de producir textos sencillos y coherentes sobre temas que le son familiares o en los que tiene un interés personal. Puede describir experiencias, acontecimientos, deseos y aspiraciones, así como justificar brevemente sus opiniones o explicar sus planes.</p>
<p>Usuario básico</p>	<p>A2</p>	<p>Es capaz de comprender frases y expresiones de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que le son especialmente relevantes (información básica sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de interés, ocupaciones, etc.). Sabe comunicarse a la hora de llevar a cabo tareas simples y cotidianas que no requieran más que intercambios sencillos y directos de información sobre cuestiones que le son conocidas o habituales. Sabe describir en términos sencillos aspectos de su pasado y su entorno así como cuestiones relacionadas con sus necesidades inmediatas.</p>
	<p>A1</p>	<p>Es capaz de comprender y utilizar expresiones cotidianas de uso muy frecuente así como frases sencillas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Puede presentarse a sí mismo y a otros, pedir y dar información personal básica sobre su domicilio, sus pertenencias y las personas que conoce. Puede relacionarse de forma elemental siempre que su interlocutor hable despacio y con claridad y esté dispuesto a cooperar.</p>

ANEJO 2

Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación (capítulo 3)

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
COMPRESIÓN AUDITIVA	Reconozco palabras y expresiones muy básicas que se usan habitualmente, relativas a mí mismo, a mi familia y a mi entorno inmediato cuando se habla despacio y con claridad.	Comprendo frases y el vocabulario más habitual sobre temas de interés personal (información personal y familiar muy básica, compras, lugar de residencia, empleo). Soy capaz de captar la idea principal de avisos y mensajes breves, claros y sencillos.	Comprendo las ideas principales cuando el discurso es claro y normal y se tratan asuntos cotidianos que tienen lugar en el trabajo, en la escuela, durante el tiempo de ocio, etc. Comprendo la idea principal de muchos programas de radio o televisión que tratan temas actuales o asuntos de interés personal o profesional, cuando la articulación es relativamente lenta y clara.	Comprendo discursos y conferencias extensas e incluso largos y complejas siempre que el tema sea relativamente conocido. Comprendo casi todas las noticias de la televisión y los programas sobre temas actuales. Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar.	Comprendo discursos extensos incluso cuando no están estructurados con claridad y cuando las relaciones están sólo implícitas y no se señalan explícitamente. Comprendo sin mucho esfuerzo los programas de televisión y las películas.	No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada, tanto en conversaciones en vivo como en discursos retransmitidos, aunque se produzcan a una velocidad de hablante nativo, siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento.
COMPRESIÓN DE LECTURA	Comprendo palabras y nombres conocidos y frases muy sencillas, por ejemplo las que hay en letreros, carteles y catálogos.	Soy capaz de leer textos muy breves y sencillos. Sé encontrar información específica y predecible en escritos sencillos y cotidianos como anuncios publicitarios, prospectos, menús y horarios y comprendo cartas personales breves y sencillas.	Comprendo textos redactados en una lengua de uso habitual y cotidiano o relacionada con el trabajo. Comprendo la descripción de acontecimientos, sentimientos y deseos en cartas personales.	Soy capaz de leer artículos e informes relativos a problemas contemporáneos en los que los autores adoptan posturas o puntos de vista concretos. Comprendo la prosa literaria contemporánea.	Comprendo textos largos y complejos de carácter literario o basados en hechos, apreciando distinciones de estilo. Comprendo artículos especializados e instrucciones técnicas largas, aunque no se relacionen con mi especialidad.	Soy capaz de leer con facilidad prácticamente todas las formas de lengua escrita, incluyendo textos abstractos estructurales o lingüísticamente complejos como, por ejemplo, manuales, artículos especializados y obras literarias.

	A1	A2	B1	B2	C1	C2
<p>Interacción oral</p>	<p>Puedo participar en una conversación de forma sencilla siempre que la otra persona esté dispuesta a repetir lo que ha dicho o a decirlo con otras palabras y a una velocidad más lenta y me ayude a formular lo que intento decir. Planteo y contesto preguntas sencillas sobre temas de necesidad inmediata o asuntos muy habituales.</p>	<p>Puedo comunicarme en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio simple y directo de información sobre actividades y asuntos cotidianos. Soy capaz de realizar intercambios sociales muy breves, aunque, por lo general, no puedo comprender lo suficiente como para mantener la conversación por mí mismo.</p>	<p>Sé desenvolverme en casi todas las situaciones que se me presentan cuando viajo donde se habla esa lengua. Puedo participar espontáneamente en una conversación que trate temas cotidianos de interés personal o que sean pertinentes para la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y acontecimientos actuales).</p>	<p>Puedo participar en una conversación con cierta fluidez y espontaneidad, lo que posibilita la comunicación normal con hablantes nativos. Puedo tomar parte activa en debates desarrollados en situaciones cotidianas explicando y defendiendo mis puntos de vista.</p>	<p>Me expreso con fluidez y espontaneidad sin tener que buscar de forma muy evidente las expresiones adecuadas. Utilizo el lenguaje con flexibilidad y eficacia para fines sociales y profesionales. Formulo ideas y opiniones con precisión y relaciones con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>	<p>Tomó parte sin esfuerzo en cualquier conversación o debate y conozco bien modismos, frases hechas y expresiones coloquiales. Me expreso con fluidez y transmito matices sutiles de sentido con precisión. Si tengo un problema, sorteo la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.</p>
<p>Expresión oral</p>	<p>Utilizo expresiones y frases sencillas para describir el lugar donde vivo y las personas que conozco.</p>	<p>Utilizo una serie de expresiones y frases para describir con términos sencillos a mi familia y otras personas, mis condiciones de vida, mi origen educativo y mi trabajo actual o el último que tuve.</p>	<p>Sé enlazar frases de forma sencilla con el fin de describir experiencias y hechos, mis sueños, esperanzas y ambiciones. Puedo explicar y justificar brevemente mis opiniones y proyectos. Sé narrar una historia o relato, la trama de un libro o película y puedo describir mis reacciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas de una amplia serie de temas relacionados con mi especialidad. Sé explicar un punto de vista sobre un tema exponiendo las ventajas y los inconvenientes de varias opciones.</p>	<p>Presento descripciones claras y detalladas sobre temas complejos que incluyen otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión apropiada.</p>	<p>Presento descripciones o argumentos de forma clara y fluida y con un estilo que es adecuado al contexto y con una estructura lógica y eficaz que ayuda al oyente a fijarse en las ideas importantes y a recordarlas.</p>

HABLAR

ANEJO 3
Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada (capítulo 3).

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crece un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.
C1	Tiene un buen dominio de una amplia serie de aspectos lingüísticos que le permiten elegir una formulación para expresarse con claridad y con un estilo apropiado sobre una gran variedad de temas generales, académicos, profesionales o de ocio sin tener que restringir lo que quiere decir.	Mantiene con consistencia un alto grado de corrección gramatical; los errores son escasos, difíciles de localizar y por lo general los corrige cuando aparecen.	Se expresa con fluidez y espontaneidad sin apenas esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural de su expresión.	Elige las frases adecuadas de entre una serie disponible de funciones del discurso para introducir sus comentarios con el fin de tomar o mantener la palabra y relacionar hábilmente sus propias intervenciones con las de los demás interlocutores.	Produce un discurso claro, fluido y bien estructurado con el que demuestra un uso controlado de estructuras organizativas, conectores y mecanismos de cohesión.
B2+					
B2	Tiene un nivel de lengua lo bastante amplio como para poder ofrecer descripciones claras y expresar puntos de vista sobre temas generales sin evidenciar la búsqueda de palabras y sabe utilizar oraciones complejas para conseguirlo.	Demuestra un control gramatical relativamente alto. No comete errores que provoquen la incompreensión y corrige casi todas sus incorrecciones.	Es capaz de producir fragmentos de discurso con un ritmo bastante uniforme; aunque puede dudar mientras busca estructuras o expresiones. Se observan pocas pausas largas.	Inicia el discurso, toma su turno de palabra en el momento adecuado y finaliza una conversación cuando tiene que hacerlo, aunque puede que no lo haga siempre con elegancia. Colabora en debates que traten temas cotidianos confirmando su comprensión, invitando a los demás a participar, etc.	Utiliza un número limitado de mecanismos de cohesión para convertir sus frases en un discurso claro y coherente, aunque puede mostrar cierto "nerviosismo" si la intervención es larga.

B1	<p>Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque un tanto dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales.</p>	<p>Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles.</p>	<p>Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.</p>	<p>Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua.</p>	<p>Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas.</p>
A2+					
A2	<p>Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas.</p>	<p>Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete sistemáticamente errores básicos.</p>	<p>Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación.</p>	<p>Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente para mantener una conversación por decisión propia.</p>	<p>Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como "y", "pero" y "porque".</p>
A1	<p>Dispone de un repertorio básico de palabras y frases sencillas relativas a sus datos personales y a situaciones concretas.</p>	<p>Muestra un control limitado de unas pocas estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones dentro un repertorio memorizado.</p>	<p>Sólo maneja expresiones muy breves, aisladas y preparadas de antemano, utilizando muchas pausas para buscar expresiones, articular palabras menos habituales y corregir la comunicación</p>	<p>Plantea y contesta preguntas relativas a datos personales. Participa en una conversación de forma sencilla, pero la comunicación se basa totalmente en la repetición, reformulación y corrección de frases.</p>	<p>Es capaz de enlazar palabras o grupos de palabras con conectores muy básicos y lineales como "y" y "entonces".</p>

ANEJO 4

Cuadro 5. Contexto externo de uso: categorías descriptivas (Capítulo 4)

Ámbitos	Lugares	Instituciones	Personas	Objetos	Acontecimientos	Acciones	Textos
Personal	Hogar propio, de la familia, de los amigos, de desconocidos (casa, habitación, jardín). Habitación en un hotel, en un hotel, el campo, la playa, etc.	La familia y las relaciones sociales.	Padres, abuelos, hijos, hermanos, tíos, primos, familia política, cónyuges, amigos íntimos, conocidos.	Mobiliario, decoración. Ropa. Electrodomésticos. Juguetes, herramientas, objetos para la higiene personal. Objetos de arte, libros. Animales de compañía o salvajes. Árboles, plantas, jardines, estanques. Enseres de la casa. Bolsos. Equipamiento deportivo y de ocio.	Acontecimientos familiares. Encuentros. Incidentes, accidentes. Fenómenos naturales. Fiestas, visitas. Pasos a pie, en bicicleta, en moto, en coche. Vacaciones, excursiones. Acontecimientos deportivos.	Acciones de la vida cotidiana (vestirse, desnudarse, cocinar, comer, lavarse). Bricolaje, jardinería. Lectura, radio y televisión. Actividades de ocio. Aficiones. Juegos y deportes.	Teletexto. Garantías e instrucciones. Recetas. Novelas, revistas, periódicos, propaganda, folletos publicitarios. Cartas personales. Textos hablados y retransmitidos y grabados.
	Público	Espacios públicos: calle, plaza, parque. Transporte público. Tiendas, mercados y supermercados. Hospitales, consultas, ambulatorios. Estadios y campos deportivos. Teatros, cines, lugares de entretenimiento y ocio. Restaurantes, bares, hoteles. Iglesias.	Autoridades. Instituciones políticas. La justicia. La salud pública. Asociaciones diversas, ONGS, partidos políticos, instituciones religiosas.	Ciudadanos. Funcionarios. Empleados de comercios. Policía, ejército, personal de seguridad. Conductores, revisores. Pasajeros. Jugadores, aficionados, espectadores. Actores, público. Camareros, recepcionistas. Sacerdotes y religiosos.	Dinero, monedero, cartera. Formularios o documentos oficiales. Mercancías. Armas. Mochilas, maletas, maletines. Material deportivo. Programas. Comidas, bebidas, tapas. Pasaportes, permisos.	Incidentes, accidentes. Enfermedades. Reuniones públicas. Pleitos, juicios en tribunales. Disturbios en la vía pública, multas, arrestos. Partidos de fútbol, concursos. Espectáculos. Bodas, funerales.	Compras y utilización de servicios públicos. Utilización de servicios médicos. Viajes por carretera, en tren, en barco, en avión. Diversión, actividades de ocio. Oficios religiosos.

	<p>Profesional</p> <p>Oficinas, Fábricas, Talleres, Puertos, estaciones ferroviarias, aero- puertos, Granjas, Almacenes, tiendas, Empresas de servicios, Hoteles, Establecimientos públicos.</p>	<p>Empresas mul- tinacionales, Pequeña y me- diana empresa, Sindicatos.</p>	<p>Empresarios, Empleados, Directivos, Colegas, Subordinados, Compañeros de trabajo, Clientes, Recepcionistas, se- cretarías, Personal de mante- nimiento.</p>	<p>Material de oficina, Maquinaria indus- trial, herramientas para la industria y la artesanía.</p>	<p>Reuniones, Entrevistas, Recepciones, Congresos, ferias comerciales, Consultorías, Rebajas de temporada, Accidentes de trabajo, Conflictos laborales.</p>	<p>Administración empresarial, Dirección industrial, Operaciones de producción, Procedimientos administrativos, Transporte de mer- cancías, Operaciones co- merciales, compra- venta, marketing, Operaciones infor- matizadas, Mantenimiento de oficinas.</p>	<p>Cartas de nego- cios, Informes, Señalización de seguridad, Manuales de ins- trucciones, Regulaciones, Material publicita- rio, Etiquetados y embalajes, Descripción de puestos de trabajo, Tarjetas de visita, Señalización.</p>
<p>Educativo</p>	<p>Escuelas; vestibu- lo, aulas, patio de recreo, campos de deportes, pasillos, Facultades, Universidades, Salas de conferen- cias y seminarios, Asociaciones de estudiantes, Colegios mayores, Laboratorios, Comedor universi- tario.</p>	<p>Escuelas y co- legios, Facultades, Universidades, Colegios profe- sionales, Asociaciones profesionales, Centros de formación continua.</p>	<p>Profesores titulares, personal docente, educado- res, profesores asociados, Padres, Compañeros de clase, Catedráticos, lectores, Estudiantes, Bibliotecarios, personal de labora- torio, del comedor, personal de lim- pieza, Porteros, secreta- rios, bedeles.</p>	<p>Material escolar, uniformes, ropa de deporte, Alimentos, Material audiovi- sual, Pizarra y tiza, Ordenadores, Mochilas y carte- ras.</p>	<p>Inicio de curso, Matriculación, Semana blanca, puentes, Visitas e intercam- bios, Reuniones con los padres, Acontecimientos deportivos, parti- dos, Problemas de dis- ciplina.</p>	<p>Asambleas, Lecciones, Juegos, Recreos, Asociaciones y sociedades, Conferencias, redacciones, Trabajo de labora- torio, Trabajo de biblio- teca, Seminarios y tuto- rías, Deberes, Debates y discu- siones.</p>	<p>Textos auténticos (como los anterio- res), libros de tex- to, guías, libros de consulta, Texto en la piza- rra, textos impre- sados, texto en pan- talla de ordenador, videotexto, Cuadernos de ejercicios, Artículos de periódico, Sumarios, resúmenes, Diccionarios.</p>

ANEJO 5

Actividades y estrategias de interacción. Interacción oral en general (capítulo 4).

INTERACCIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	<p>Posee un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales y es consciente de los niveles connotativos del significado. Transmite con precisión sutiles matices de significado utilizando, con razonable precisión, una amplia serie de procedimientos de modificación. Sabe sortear las dificultades con tanta discreción que el interlocutor apenas se da cuenta de ello.</p>
C1	<p>Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Domina un amplio repertorio léxico que le permite suplir sus deficiencias fácilmente con circunloquios. Apenas hay una búsqueda evidente de expresiones o estrategias de evitación: sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar un discurso fluido y natural.</p>
B2	<p>Habla con fluidez, precisión y eficacia sobre una amplia serie de temas generales, académicos, profesionales o de ocio marcando con claridad la relación entre las ideas. Se comunica espontáneamente y posee un buen control gramatical sin dar muchas muestras de tener que restringir lo que dice y adoptando un nivel de formalidad adecuado a las circunstancias.</p>
	<p>Participa en conversaciones con un grado de fluidez y espontaneidad que posibilita la interacción habitual con hablantes nativos sin suponer tensión para ninguna de las partes. Resalta la importancia personal de ciertos hechos y experiencias, expresa y defiende puntos de vista con claridad proporcionando explicaciones y argumentos adecuados.</p>
B1	<p>Se comunica con cierta seguridad tanto en asuntos que son habituales como en los poco habituales, relacionados con sus intereses personales y su especialidad. Intercambia, comprueba y confirma información, se enfrenta a situaciones menos corrientes y explica el motivo de un problema. Es capaz de expresarse sobre temas más abstractos y culturales como pueden ser películas, libros, música, etc.</p>
	<p>Es capaz de sacarle bastante partido a un repertorio lingüístico sencillo para enfrentarse a la mayoría de las situaciones que pueden surgir cuando se viaja. Participa sin preparación previa en conversaciones que traten temas cotidianos, expresa opiniones personales e intercambia información sobre temas habituales de interés personal o pertinentes en la vida diaria (por ejemplo, familia, aficiones, trabajo, viajes y hechos de actualidad).</p>
A2	<p>Participa en conversaciones con razonable comodidad en situaciones estructuradas y en conversaciones breves siempre que la otra persona le ayude si es necesario. Se desenvuelve en intercambios sencillos y habituales sin mucho esfuerzo; plantea y contesta preguntas e intercambia ideas e información sobre temas cotidianos en situaciones predecibles de la vida diaria.</p>
	<p>Se comunica en tareas sencillas y habituales que requieren un intercambio sencillo y directo de información y que traten asuntos cotidianos relativos al trabajo y al tiempo libre. Se desenvuelve en intercambios sociales muy breves pero casi nunca comprende lo suficiente como para mantener una conversación por su cuenta.</p>
A1	<p>Participa en conversaciones de forma sencilla, pero la comunicación depende totalmente de que haya repeticiones a ritmo más lento, reformulaciones y rectificaciones. Sabe plantear y contestar preguntas sencillas, realizar afirmaciones sencillas y responder a las afirmaciones que se le hacen en áreas de necesidad inmediata o sobre temas muy cotidianos.</p>

Bibliografía

- COUNCIL OF EUROPE (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press. [Traducción al español a cargo del Instituto Cervantes (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Secretaría General Técnica del M.E.C.D. / grupo Anaya, S.A.].
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (2002), "Bases comunes para una Europa plurilingüe: Marco común europeo de referencia para las lenguas", p.13-34. En: *El Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2002*. Barcelona: Plaza & Janés.
- TRIM, J.L.M. (1997): *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference. A General Guide for Users (draft 1)*. Council of Europe.

Direcciones electrónicas de interés

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment:

<http://culture.coe.int/lang>

European Language Portfolio:

<http://culture2.coe.int/portfolio>

Traducción-adaptación al español del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación:*

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

LA IMPORTANCIA DEL INTERCULTURALISMO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Joaquín Díaz-Corrales
Universidad Complutense de Madrid

"La lección de la historia es bien clara: la cultura se forja y se fortifica a través del contacto y del mestizaje con diferentes grupos humanos; desmedra y se asfixia en el ensimismamiento y en la cerrazón. Hace años llegué a una conclusión que no me canso en repetir: **una cultura es a fin de cuentas la suma total de las influencias exteriores que ha recibido.**"

-J. Goytisolo -

Las personas que aprenden lenguas extranjeras se enfrentan rápidamente a algo de gran interés y un tanto misterioso que tendrán que descubrir, interpretar e incorporar a su propia experiencia si quieren comprender y ser comprendidos: los implícitos culturales. Como señala Bruner: "El motivo principal en la adquisición del lenguaje es una mejor regulación de los procesos socioculturales subyacentes [toma y daca, intercambio de roles, etc.]"¹

Estos conocimientos se pueden aprender si en la enseñanza/aprendizaje se desarrollan a un tiempo la lengua y la cultura: "la cultura actúa directamente sobre el comportamiento (...) [y hay que tener en cuenta que] los mecanismos son a menudo inconscientes"². Mecanismos que influyen e interactúan tanto en la lengua como en la cultura, por ejemplo "[en occidente] nos adaptamos al modelo *actor, acción, fin*, [que es] manifestación de la estructura gramatical de nuestro lenguaje"³. Esta "adaptación" que organiza las ideas de manera lineal, tratando una cosa tras otra aisladamente, responde, por otra parte, al modelo cartesiano, y encontramos múltiples ejemplos tanto en la enseñanza, como en la vida cotidiana.

¹ Bruner, 1983: *El habla del niño*. Paidós, Barcelona, p. 125

² Hall, E.T. (1984): *Le langage silencieux*. Seuil: Paris.

³ Hall, E.T. (1984): *La danse de la vie*. Seuil: Paris, p. 117.

Aunque sabemos, desde hace mucho tiempo, que otros tipos de organización existen en las culturas asiáticas, africanas y americanas. Por ejemplo, en China se reúne y confunde en una sola palabra la sustancia y el aspecto, son dos elementos distintos y complementarios, son la expresión del *yin* y del *yang*, que simbolizan en su conjunción todas las apariencias sensibles, todas las fuerzas que se oponen y se compensan en el cosmos⁴.

La lengua árabe es la lengua que "se lee con la vista", es la lengua del ensayo, de la interioridad, del soplo de la evocación: una palabra reenvía por su raíz a todo un universo de sentido. Es inmediata: el sistema verbal ignora el verbo ser (lo sobreentiende); privilegia, según la forma, la intensidad, el ensayo, la causalidad. La lengua árabe conjuga los matices interiores y la conciencia. Su reglamentación progresiva ha sido motivada por la necesidad de preservar la exactitud y la pureza de la revelación coránica. Fija las reglas de la buena expresión del mundo de la palabra y de la memoria. El que se escriba en dirección contraria a la occidental y la presión religiosa hacen que la noción del tiempo y de la construcción del sentido tengan un desarrollo más largo y reflexivo.

La noción del tiempo es una construcción social y cultural. En efecto, en toda sociedad, hay una mitología, una *doxa* (según Bourdieu) alrededor del tiempo que pasa. Este tiempo social es el corolario de un orden social. La ética del tiempo árabe-musulmana no es universal ni completamente continua, ni una sucesión discontinua de instantes atomizados; se define, más bien, por una dialéctica entre lo sagrado y lo profano, en el seno de las mudanzas de las sociedades musulmanas árabes contemporáneas.



Occidente



Asia



Oriente árabe

Estas otras perspectivas del universo han ido modificando aspectos de la nuestra, a veces de manera soterrada e inconsciente, otras de forma clara, gracias a los viajes, al comercio, a los medios de comunicación, a la emigración y al contacto cada vez más estrecho.

⁴ "El pensamiento prefilosófico y oriental", *Historia de la filosofía*, vol. I, (1972) Madrid: Siglo XXI, p. 233 y ss. La visión de globalidad es una de las características de la filosofía oriental en general.

La labor del docente es, teniendo en cuenta estos datos, importantísima pues, en palabras del profesor C. Giménez Romero, debe incorporar lo "socioafectivo en la interculturalidad, (...) la adopción de resolución de conflictos como hilo conductor de la metodología, (...) la evitación del culturalismo y (...) la integración de teoría y práctica"⁵, para poder ayudar mejor a sus alumnos en la adquisición y asimilación de los conceptos interculturales. También Bruner⁶ dice: "La cultura está constituida por procedimientos simbólicos, conceptos y distinciones que sólo pueden ser hechos en el lenguaje. La cultura queda constituida para el niño en el acto mismo de dominar el lenguaje. El lenguaje, en consecuencia, no puede ser entendido sino en su contexto cultural", y añade: "lo mismo que las reglas para formar y transformar las oraciones de un texto, o de un discurso, las reglas para cambiar un contexto cambian con el desarrollo (...). Una de las condiciones de un contexto construido es que debe ser cognoscitivamente manejable. (...) lo cotidiano implica una cultura compartida. (...) Otra regla de la construcción del contexto es que tenemos que ayudar al interlocutor a entender lo que tenemos en la mente [lo que tenemos intención de comunicar]".

Para ayudar a los profesores y profesionales de la enseñanza, en estos últimos diez años, el Consejo de Europa ha elaborado un Marco Europeo Común de Referencia para la Enseñanza, el Aprendizaje y la Evaluación de las Lenguas en un intento de homogeneizar los estudios y sobre todo los niveles de evaluación en la Unión Europea. En el aprendizaje de las lenguas y las culturas habría los siguientes objetivos: conocer las lenguas de los demás Estados, utilizarlas en situaciones de la vida cotidiana, intercambiar información e ideas, comprender mejor la forma de vivir y la mentalidad de otros pueblos.

En este documento de consulta se plantea claramente la adquisición de una Competencia Intercultural considerando que las diversas culturas son sistemas de discernimiento y de pensamiento creativo que permiten comprender mejor las diversidades.

Esta Competencia Intercultural se compone de:

Competencias generales [comunicativas y culturales]:

Saberes:

Cultura general (conocimiento del mundo).

Sociocultural: Vida cotidiana, condiciones de vida, interrelaciones, valores, creencias, gestos, saber vivir, rituales (religiosos, de los espectáculos).

⁵ in "Prólogo", en *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*. Colectivo Amani, (1994), Ed. Popular, Madrid, p. 7.

⁶ Bruner, o. c. p. 127 y 132.

Consciencia intercultural: conocimiento, consciencia y comprensión de las relaciones entre el [mundo de donde se viene] y el mundo de la comunidad cuya lengua se estudia (consciencia de la diversidad).

Saber hacer intercultural:

Capacidad de establecer relaciones entre la cultura 1 y la cultura 2.

Capacidad de utilizar estrategias para establecer contactos con las personas de otras culturas.

Capacidad para jugar el rol de intermediario cultural.

Saber ser cultural:

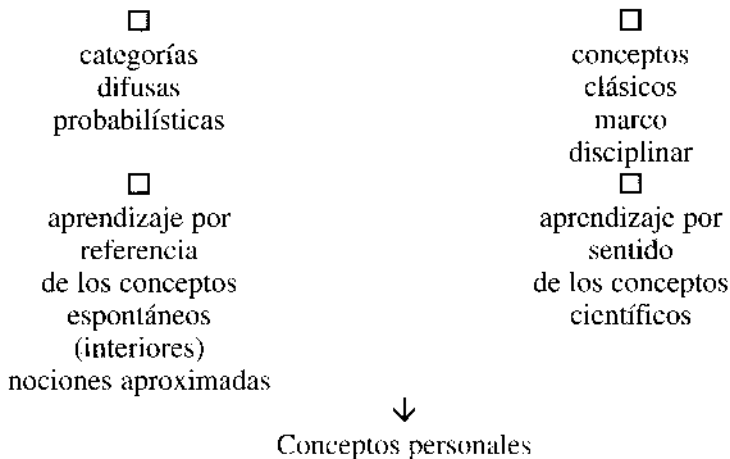
Actitudes: apertura, relativización del propio punto de vista, superación de los estereotipos.

Para lograr la adquisición de esta competencia, no olvidemos que según Vygostki (1979), hay tres fases en la evolución del desarrollo humano y el acceso al conocimiento, esto es, el paso del concepto natural al concepto científico y de éste al personal. La primera se caracteriza por el **pensamiento sincrético**: categorización sin significado conceptual (ej.: los niños al principio utilizan las palabras como nombres propios) que organiza en **cúmulos** (conjuntos o montones organizados o desorganizados, informativos, cognitivos, etc.). La segunda se caracteriza por el **pensamiento mediante complejos**: asociación por rasgos comunes inmediatos. Y la tercera, por el **pensamiento mediante conceptos** (noción rigurosamente definida que sirve de fundamento o de principio; en las ciencias experimentales, la idea explicativa que emana de una teoría general y qué se verifica por la experimentación). En ésta última, el paso del concepto **natural** (ideas generales) al **científico** (exterior, concepto vehiculado por la instrucción) lo establecen los **pseudoconceptos**: asociación por rasgos sensoriales inmediatos, sin idea precisa de rasgos comunes, sin conocer el concepto. Gracias a ellos nos entendemos en las situaciones de comunicación orales o escritas, aunque los significados no sean los mismos. Forman lo que se llama categorías difusas.

Según esto, en los intercambios comunicativos entre humanos, **ningún hablante es completamente ignorante**. Habría así una ampliación del Principio de Ignorancia Razonable de Putnam, que afirma que ningún hablante es **completamente omnisciente**. Sin embargo, habría que tener en cuenta que dicho principio sólo es válido para **humanos socializados**; tenemos el ejemplo de los "niños lobo", del que hay abundante literatura, que, al no estar dentro de los esquemas humanos de aprendizaje en su primera infancia, no pudieron comunicarse ni socializarse. Así se reafirma la importancia del aprendizaje del lenguaje.

Este proceso evolutivo se desarrolla mediante la **instrucción**. Para Pozo (1989: 223) "sólo mediante la instrucción se tiene conciencia de los límites del "mapa" y de la complejidad del "territorio", lo que permite, aunque no asegura, una mayor complejidad y organización interna del "mapa" [todo esquema, imagen real o mental, construida para explicar la realidad: el territorio]. (...) [En todo caso], no hay que confundir instrucción [enseñanza de conocimientos necesarios y conjunto de conocimientos adquiridos] con escolarización [dotación de escuelas para recibir enseñanza]". La instrucción permite saber que los conceptos científicos:

- Forman parte de un sistema (estructura).
- Se adquieren por toma de conciencia mental (generalización).
- Hay una relación especial con el objeto > internalización de la esencia del concepto > conceptualización



Para llegar al concepto personal (interpretación y representación que cada persona construye sintetizando y mejorando su carácter espontáneo implícito con los elementos de su carácter científico explícito), es decir, a la organización y reorganización del propio sistema de conocimiento general y lingüístico-cultural, según Karmiloff-Smith (1994: 38 y ss.) y Vigostky, se aprenden en Lengua Materna (LM) o en Lengua Extranjera (LE), primero los conceptos científicos (exteriores) y luego los espontáneos (interiores), pero aquellos se construyen sobre los conceptos cotidianos de la LM, ya interiorizados. Los conceptos cotidianos conforman el conocimiento metalingüístico y el dominio de la competencia-realización de comunicación en LM y ayudan a construir los conceptos científicos que, a su vez, nos permitirán alcanzar la posibilidad de desarrollar los conceptos espontáneos. Éstos harían que pudiéramos desenvolvemos en un contexto lingüístico y cultural extranjero con naturalidad. Los emigrantes deberían ver facilitado su aprendizaje al proporcionarles,

en primer lugar, los conceptos de la LE que ya poseen en LM, mediante un análisis previo de prerrequisitos.

Así, las concepciones espontáneas, que en LM permiten predecir la conducta del entorno organizadas en teorías personales-implícitas, con la "redescripción" de las mismas, se traducirían en comportamientos espontáneos en LE, que ayudarían a la reflexión interior de los conceptos científicos. La utilidad práctica de los conceptos espontáneos hace que éstos sean muy apreciados y, por tanto, que opongan resistencia al **cambio conceptual**, es decir, a la asimilación de las conductas y comportamientos espontáneos e implícitos en LE y se genera un conflicto.

Para que los estudiantes tengan menos dificultades y acepten este cambio conceptual hay que ayudarles a saber resolver y superar los problemas en Lengua Materna (LM) y en Lengua Extranjera (LE). Para ello, se les debe colocar frente a situaciones en las que sus conceptos naturales en LM les hagan emplear teorías e hipótesis erróneas y tengan que hacer sus nuevas propuestas para superar el conflicto conceptual, cara a los conceptos científicos. La LE les facilitaría, así, llegar a superar dicho conflicto. De esta manera, habría una toma de conciencia de la riqueza implícita en la multiplicidad de culturas, incluida la propia.

Esto es posible si se tienen en cuenta, para la secuenciación de conocimientos, las siguientes propuestas de Galisson. Según Galisson⁷ la "carga cultural compartida" (CCC) "se adquiere en cualquier sitio, en contacto con otros, en las relaciones familiares, gregarias y sociales, a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación. (...) Se inscribe día tras día, de grado o por fuerza, en [el] modo de comportarse, de ver y de sentir el mundo. (...) [Sugerimos] que se trate de hacerla comprender más que de enseñarla" (1991: p. 117).

En la Situación de Enseñanza/Aprendizaje (SE/A) de una LE, en un contexto exolingüe, parece obvio que ese diario "contact avec l'autre [étranger]" se realiza sólo en clase y por tanto es relativo; sin embargo podría facilitarse mediante la utilización de las nuevas tecnologías, del vídeo, del cine, de la informática y del disco compacto, que ofrecen mejores posibilidades de captar los elementos observables, y de inferir los implícitos, de las relaciones humanas. Un buen tratamiento de otros documentos, sonoros, escritos, icónicos, etc.; no obstante, puede también aportar suficiente información.

En el contexto endolingüe de la emigración, el contacto con el Otro se hace fuera del espacio familiar y en "inmersión" en el país cuya lengua se aprende. Sin em-

⁷ Galisson, R. *De la langue à la culture par les mots*, 1991, CLE int., Paris.

bargo, esa mayor exposición a la "otra" lengua debería estar ayudada por los procedimientos de autoaprendizaje de la escolarización, del aprendizaje y de la construcción de la personalidad correspondientes.

En ambos casos, se trataría sobre todo de potenciar la exposición, la impregnación, la imitación y la interacción en LE, para permitir la consolidación de los conocimientos mediante la observación, el análisis, la reflexión y el debate sobre los comportamientos verbales y no verbales que Galisson llama "opérations":

"Las Operaciones Comportamentales y Verbales (OCV) son la base (sic) **del campo de la experiencia**⁸, [son un] conjunto de conocimientos (cf. el marco de referencia) que no son nunca actualizados a la vez. [Porque] el abanico de posibilidades (...) es normalmente más abierto de lo que parece en los discursos que se hacen (que evidentemente no revelan todo lo que pasa (...) por la cabeza de los individuos en situación de interacción)." (p. 162).

Para mejorar la comprensión del mundo extranjero, para que cada alumno, poco a poco, enriquezca su saber cultural, referencial, es decir: "Hacer emerger **un marco de referencia** quiere decir explicitar lo implícito, *formalizar una representación (...) que falta por construir*." (P. 163). "Para eso, *conviene estructurar un fragmento de universo sacando a la luz las relaciones lógicas que mantienen entre ellas las palabras que lo in-forman y lo con-forman*".

Estas relaciones léxicas conforman campos/redes/nodos semánticos organizados (mapas conceptuales). "Este tipo muchas veces reiterado de investigación consigue hacer aparecer progresivamente la trama cultural puesta sobre el mundo por cada lengua, bajo la forma *de conjuntos organizados de palabras* (...). Es pues una imagen, una representación del mundo puesta en escena por las palabras. (...) El marco de referencia cumple pues dos funciones importantes:

- De "culturation": in-formar el mundo.
- De información-socialización: in-formar sobre el mundo".

"(...) El mundo no preexiste tal cual al lenguaje (léxico); es el lenguaje (léxico) el que lo reconstruye (cf. Saussure, Wittgenstein, Sapir-Worf y otros)". (p. 164).

Es decir, que utilizamos los campos de la competencia-realización comunicativa, en sus comportamientos observables que son, a la vez, el espejo que hay que observar para comprender y aprender, y el escenario donde ensayamos lo aprendido para

⁸ Es la cara visible del decorado: todo lo que se ve, se observa. [cs] el lugar de las operaciones.

⁹ El marco de referencia: "hacia, lo que detrás pasa, los conocimientos diversos que los individuos poseen el universo que les rodea. [es] el lugar de las imágenes, las representaciones, el saber".

profundizar, mediante el perfeccionamiento de los errores, en el conocimiento del marco de referencia que permite inferir el conjunto de conocimientos no observables, para construir la competencia-realización intercultural.

Por ello, no obstante, y a fin de que este perfeccionamiento sea paulatino y agradable, en relación con la autoestima de los emigrantes, parece aconsejable que los que sean escolarizados en cualquier nivel del sistema educativo, con un dominio escaso, imperfecto o nulo, del español, puedan seguir una formación en las asignaturas instrumentales fundamentales en su lengua materna hasta que su dominio del español les permita incorporarse a las clases del sistema general.

No hay que olvidar, por lo tanto, que, en la construcción de cualquier conocimiento, a la herencia filogenética (evolutiva, potencialidad natural), se une el desarrollo ontogenético (social) que estará en función de las características del medio social en que se vive, por ejemplo, la biografía del alumno, el apoyo de su familia, la calidad de la enseñanza del centro, las posibilidades de empleo en su barrio, su pueblo, su ciudad, etc.¹⁰

De acuerdo con lo expuesto, una propuesta para una formación intercultural dentro del currículo general, es decir el itinerario de los profesores en ejercicio y de la formación inicial (siempre teniendo en cuenta las características propias a cada colectivo), podría ser la siguiente:

- A) Conocimiento de representaciones y de símbolos a través de documentos "auténticos" y materiales varios:
- Capacidad de observación, reflexión y análisis cultural, pragmático y socio-lingüístico de las imágenes que ofrecen los medios de comunicación y contraste con el entorno cultural cotidiano.
 - Capacidad de observación, reflexión y análisis del discurso de dichos medios y contraste con el entorno cultural cotidiano.
 - Capacidad de análisis diferencial: perspectivas diacrónicas y sincrónicas de la sociedad en estudio en relación con la propia.
 - Capacidad de reflexión sobre la dimensión cognitiva y psicosocial de las representaciones.
- B) Aprendizaje de la elaboración materiales para el análisis intercultural de casos y situaciones sociales de comunicación y de percepción del mundo:
- Juegos de rol.
 - Simulaciones.
 - Juegos sociales de percepción sensorial.

¹⁰ Vigostky: citando a K. Marx, *Introducción a la crítica de la economía política*.

- Juegos de comunicación: diálogos (debates, charlas, conversaciones), dramáticos (escenas imaginarias, estudio de casos).

Desde el punto de vista de la enseñanza-aprendizaje intercultural para integrar en el currículo de los escolares, la formación podría ser:

- A) Desarrollo de las representaciones a través de la observación, de la reflexión y del análisis de documentos "auténticos" y materiales varios:
 - Saber el "¿qué?" y el "¿cómo?" de diferentes situaciones culturales, para llegar al "¿por qué?".
 - Adquirir el conocimiento de los valores interculturales.
- B) Elaboración de estrategias de formación de hipótesis.
- C) Elaboración de estrategias metacognitivas.
- D) Elaboración de estrategias metalingüísticas.

Tanto el profesor como el alumno deben tener como objetivo intelectual *definir claramente los postulados o premisas de su propia visión del mundo*. Dicha visión debe tener en cuenta, en primer lugar, *el respeto a los derechos humanos*, luego *los valores democráticos* y, por último, no olvidar *los valores socioeconómicos*. De esta manera, pensamos que se puede desarrollar razonablemente una cosmovisión que hará de educadores y educandos personas justas y tolerantes en cualquier entorno social.

Para ello, parece imprescindible, en estos días en que la reacción ultranacionalista exalta valores opuestos al racionalismo y al utilitarismo para caer en el etnocentrismo y en el fundamentalismo más feroces, refrescar la memoria de educadores y de educandos con una sucinta Historia de las Culturas y de su influencia en el ideario del siglo XX.

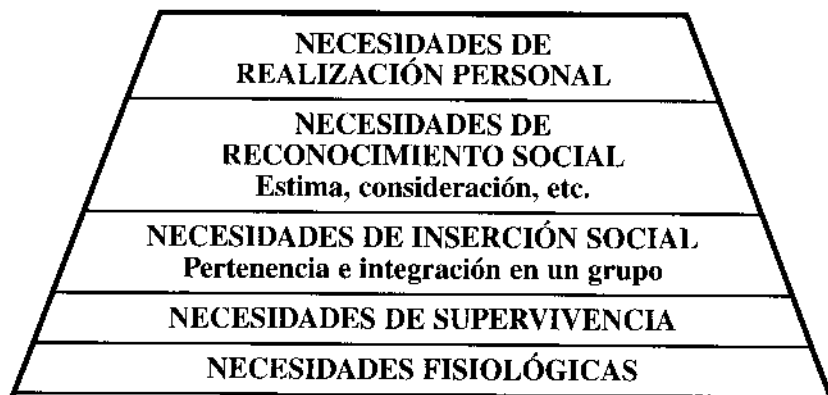
Así aumentaríamos las posibilidades de seguir avanzando en el camino de progreso que desdeña explicaciones mágicas para fenómenos materiales, que desconfía de aquellos que no son capaces de separar lo subjetivo de lo objetivo, cuando interpretan los hechos, y que rechaza aquellos comportamientos y acciones que significan menoscabo del cuerpo y de su integridad (Kroeber).

Veamos en este itinerario la interrelación lengua-cultura y su influencia en el desarrollo de comportamientos o conductas. Como es bien sabido "la lengua [extranjera] propone, de la realidad percibida o pensada, una visión particular y que corresponde al factor profundo de la civilización que vehicula, [por lo tanto su] adquisición necesita una reestructuración de los sistemas perceptivos (...) y conceptuales (...) en relación con la lengua materna." (Bouton 1974: 411).

La progresión de esta reestructuración se produce a través de la aceptación inductiva, de la adaptación individual como aceptación del otro. Hay que tener en cuenta, pues, el aspecto socioafectivo: familiar, usual, del entorno e instintivo. Según Baudrillard (1976), es a través de lo simbólico, lo iniciático como podemos encontrar los medios de sobrepasar, de comprender la separación alienante y alienada entre la lengua extranjera y la lengua materna, que tiene como principio de realidad el saber núcleo de su relación, en la que el profesor (espejo de la otra cultura) deviene lo imaginario del alumno y viceversa. Por tanto, como hemos visto antes en Vigostki, las funciones psíquicas son de naturaleza cultural. Los instrumentos, u objetos culturales impregnados por los factores socio-culturales, son utilizados para la construcción de procesos psicológicos y están mediatizados por la sociedad. Es mediante un proceso sociocultural-sociohistórico como el niño recibe las herramientas que van a permitirle construir su desarrollo.

Para Álvarez (1990: 41-47), "un proyecto de enseñanza de la LE debe partir del conocimiento previo de las condiciones del contexto" (marco físico, medio, programas de actividades, etc.). Para que la enseñanza sea efectiva, debe responder a las exigencias de las etapas del desarrollo cultural y social del niño (lo que implica un camino de la acción a la representación, de la comunicación al metaconocimiento y no a la inversa), y a las exigencias de utilización de la LE que se enseña (lo que implica ir de la funcionalidad a la formalización).

De acuerdo con esto, es en la interacción social donde se activarían y enriquecerían los aspectos socioafectivo y simbólico-imaginario, que permitirían que el alumno consiga un comportamiento adaptado a las necesidades de las situaciones comunicativas en otras culturas y en la propia. De acuerdo con la pirámide de necesidades de Maslow¹¹, y las necesidades de comunicación, existirían cuatro niveles fundamentales y complementarios que habría que desarrollar en clase mediante tareas y actividades.



¹¹ Citado en *Guide de l'expression orale*, 1991, M. Gabay dir., Larousse, Paris, p. 156.

Serie de necesidades que irían de las fisiológicas y de seguridad, a las personales, pasando por las de reconocimiento e integración en un grupo social y de consideración social de un cierto estatus.

- Necesidades fisiológicas y de supervivencia (turismo; viaje de estudios; emigrantes, ...):
 - Lo cotidiano global: alimentación, sanidad, comunicación (correo, teléfono, telégrafo), transporte, trabajo, alojamiento, actualidad política, deportiva y musical.
 - Lo cotidiano específico: relaciones interpersonales de supervivencia, convenciones sociales, ocio, arte, música, lenguaje "arquetípico": frases hechas, proverbios, insultos, etc.
 - Conocimiento de la ciudad, región y/o país: acontecimientos y hechos geopolíticos, gastronomía, arte, instituciones, etc.
- Desarrollo del aprendizaje de estrategias y de metalenguajes de clase (primaria, secundaria, universidad); de juego; de trabajo, desarrollo de lo que se está definiendo como "campo institucional".
- Desarrollo de las estrategias de percepción del sentido en el aprendizaje de una lengua-cultura: establecimiento de la relación entre el marco de experiencia o conjunto de referentes del campo de la experiencia personal y general (nociones y objetos del mundo), y el marco de referencia o marco de conocimientos del mundo (los símbolos que generan las imágenes mentales) (Galisson 1991: 160). Bagaje de conocimientos para hacer frente al problema de los "implícitos culturales".
- Conocimiento avanzado, sectores sociales generales: político (democracia); económico (economía de mercado); estado de ánimo (euforia/desencanto, etc.); modo de vida (individualismo), etc.

Elementos para el debate

Finalmente, como la relación entre lengua y cultura es tan estrecha, otro de los problemas a resolver es conocer los elementos necesarios en cada cultura para hacer frente a las dificultades creadas por los sucesivos filtros u obstáculos, que la cultura materna opone (¿se podría hablar de un filtro intercultural?), en el desarrollo de la Interlengua¹² hacia el objetivo de la competencia-actualización de comunicación y de cultura. Faltan por ahora los análisis de diversas etapas de interlengua que nos los proporcionen. Es una de las muchas facetas que quedan por descubrir y desarrollar.

¹² Sistema de lengua intermedio entre LM y LE en evolución durante el proceso de enseñanza/aprendizaje de una LE.

En todo caso, a partir de la reflexión comenzada, proponemos una serie de ideas para el debate:

- 1. Parece claro que el conocimiento de nuevas lenguas y culturas ayuda a superar:**
 - a) **Desencanto.**
 - b) **Individualismo, egocentrismo y etnocentrismo.**
 - c) **Valores totalitarios en la sociedad.**
- 2. Sería por tanto interesante la puesta en práctica de una pedagogía intercultural que suponga la creación de esquemas de observación, reflexión y análisis de la complejidad y la diferencia para potenciar la adaptación y la tolerancia en el desarrollo de la propia personalidad.**
- 3. Una pedagogía intercultural que suponga el conocimiento de los obstáculos, filtros, en la adquisición de una competencia-realización de comunicación y de cultura, para poder superarlos y alcanzar los distintos dominios y niveles, siguiendo los itinerarios propuestos mediante actividades, ejercicios, tareas y proyectos.**

Para ello, podrían ser importantes una serie de acciones:

- 1. Introducción de las LE lo más temprano posible.**
- 2. Obligatoriedad, para todo profesor, de realizar al menos una estancia de trabajo en los países concernidos por sus estudios.**
- 3. Información y formación multidisciplinaria y multicultural desde la escuela hasta la universidad, desde el hogar al lugar de trabajo. Cooperación de las Administraciones e Instituciones públicas y privadas concernidas, O.N.G., Sindicatos, Asociaciones, etc.**
- 4. Instauración de relaciones estrechas entre escuelas/institutos/centros de diversas culturas para la realización de proyectos comunes.**
- 5. Potenciar y ampliar progresivamente el número y la calidad de los programas internacionales de intercambio, de visitas de estudio, de cursos, etc.**
- 6. Visitas de observación e investigación a grandes empresas multinacionales ubicadas un diversos países a fin de recabar información de las adaptaciones específicas, para dar respuestas reales a los grandes temas interculturales mediante la búsqueda y análisis de hechos y de objetos interculturales reales.**

7. Desarrollo de la investigación-acción multidisciplinar e intercultural.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: INRP.
- ALVAREZ, A. (1990): "Diseño cultural: una aproximación ecológica a la educación desde el paradigma socio-cultural". En: *Infancia y Aprendizaje*, no. 51-52, p. 41-47.
- BAUDRILLARD, J. (1976): *L'échange symbolique et la mort*. Paris: Gallimard.
- BAUMGRATZ-GANGL, G. (1993): *Compétence transculturelle et échanges éducatifs*. Paris: Hachette.
- BESSE, H., & GALISSON, R. (1980): *Polémique en didactique*, Paris: CLE int.
- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1984): *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier, coll. LAL.
- BESSE, H. (1984): "Eduquer la perception interculturelle". *L.F.D.I.M.*. Paris: Hachette/Larousse.
- BOUTON, Ch.P. (1974): *L'acquisition d'une langue étrangère*. Paris: Klincksieck.
- BRUNER (1983): *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- CANALE, M. (1981): "From communicative competence to communicative language pedagogy". En: RICHARDS, S. & SCHMIDT, R. (ed.): *Language and communication*. London: Longman.
- CHARLIRELLE (1975): *Behind the words*. Paris: OCDL-Hatier, en Moirand 82.
- CASTILLA DEL PINO, C. (1969): *La incomunicación*. Barcelona: Ediciones 62.
- DULAY, H. & BURT, M. (1977): "Remarks on creativity in language acquisition". En: BURT, M.; DULAY, H.; FINNOCHIARO, M. (ed.): *Regents*. New York, p. 95 - 126.
- FAERCH, C. & KASPER, G. (ed.) (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*, Essex: Longman.
- FANTINI, A. [et al.] (1984): *Beyond the language classroom*, Brattleboro: The Experiment Press.
- FREINET, C. (1968): *La méthode naturelle 1. l'apprentissage de la langue*. Belgique: Marabout, Verviers, (reed. 1975).
- GALISSON, R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE int.
- GOYTISOLO, J. (1994): "El bosque de las letras". En: *El País*, sección "Babelia, revista de la cultura", sábado 8 de enero de 1994, p. 2, Madrid: El País.
- GUBERINA, P. & GOSPODNETIC, Y. (1965): "Audition et articulation à la lumière de la méthode verbo-tonale". En: *International Association of Logopedics and Phoniatrics of the XIIth International Speech and Voice Therapy Conference (Padua, 1962)*. Institut de Phonétique de Zagreb.

- HARALD, W. (1993): "Trois cordes à nos arcs". En: *Le Monde des Débats*, julio-agosto 1993, p. 21, Paris: LE MONDE.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1994): *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza, col. Psicología minor.
- KRAMSCH, C. (1991): "Le mythe du melting pot américain". En: *Vers le plurilinguisme?* Paris: Hachette, col. Le Français dans le Monde, Recherches et applications.
- KRASHEN, S.D. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- MOIRAND, S. (1982): *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- RENARD, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Didier-Bruxelles.
- RICHTERICH, R. (1985): *Besoins langagiers et objectifs d'apprentissage*. Paris: Hachette.
- TROUBETZKOY, N.S. (1964): *Principes de phonologie*. Paris: Klincksieck.
- VAN EK, J.A. (1975): *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- VIYGOTSKY, L. S. (1973): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.
- . (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.

CURRÍCULOS CULTURALES PARA LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: UNA PROPUESTA¹

José Luis Atienza Merino
Universidad de Oviedo

"Una producción de saberes nunca es ideológicamente neutra porque siempre se refiere a una concepción del hombre a la vez que a una evaluación de las potencialidades de las ciencias del hombre... De este modo la construcción de los saberes es en sí misma un sistema complejo de representaciones, de explicaciones, de argumentaciones, inevitablemente fechado, localizado y transitorio, nacido de circunstancias particulares y de documentos históricos singulares, que, dado que se presenta sobre todo como explicativo de los fenómenos sociales, no puede encontrar su legitimidad más que presentándose como una ideología" (Fischer, 1990, p. 27-28).

Introducción

Como en otros campos de la Didáctica de las Lenguas, la preocupación por los temas culturales no es en modo alguno nueva, ni en sus aspectos teóricos ni en los

¹ Agradezco a Logoi (Revista de la Asociación Asturiana de Profesores de Lenguas Extranjeras) la posibilidad de publicar aquí, con muy pocos cambios, este texto escrito aparecido en el nº 3 de esa revista en 1996. Desde entonces he desarrollado con amplitud alguno de sus aspectos que pueden consultarse fundamentalmente en J. L. Atienza: *La construcción de programmes culturels en didactique des langues étrangères: quelles théories pour quelles pratiques?*, 2. vol., Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 1999.

² Sirva este exordio para dejar las cosas claras desde el comienzo. Las reflexiones que vienen a continuación carecen de cualquier ambición de sentar cátedra, como se decía en otro tiempo. El pensamiento no es neutro. Tampoco la búsqueda de la verdad ya que, como señalaba Camus, en absoluto es una virtud sino una pasión, por lo que no hay que esperar de ella que sea caritativa ni con uno mismo ni con el otro. Lo que denominamos conocimiento no es más que el modo que tenemos cada uno de nosotros de construir sentido en el caos que nos rodea. Caos quiere decir aquí, simplemente, ausencia de sentido trascendente y, por lo tanto, necesidad de que éste sea construido por cada cual, con la conciencia de que en la misma acción de construcción del sentido inscribimos en él su relatividad y caducidad. Naturalmente, el carácter ideológico de la producción del saber alcanza también a aquéllos que, pareciendo situarse en la cómoda trinchera del fin de la historia, tachan de ideológicas todas las posiciones menos la suya.

prácticos, entre los profesores de lenguas extranjeras (LE). La presencia de los documentos auténticos en el aula, las experiencias de correspondencia escolar, los intercambios entre alumnos, prácticas conocidas por todos los enseñantes de idiomas, aunque aplicadas de manera sistemática o habitual sólo por unos pocos, son pruebas incontestables de que la sensibilidad de una parte de nuestro gremio por los problemas culturales no es de hoy. Mucho antes de la "moda" cultural actual, los profesores de lenguas extranjeras éramos conscientes de que el trabajo sobre los aspectos meramente lingüísticos resultaba insuficiente cuando de acceder al dominio de una LE se trataba. No necesitábamos para ello de estímulos ajenos ni del apoyo de reflexiones teóricas que, por otro lado, no abundaban. Nos bastaba con recordar, de nuestra experiencia como aprendices de la LE, el choque que para nosotros supuso el encuentro, por primera vez, con la vida real de los "indígenas" en su propio medio: no sólo la lengua que oíamos no tenía nada que ver con la que nos habían enseñado, sino que los comportamientos sociales de nuestros interlocutores nos sorprendían a cada momento, dejándonos constantemente fuera de juego, en evidencia. En los primeros días, en las primeras horas, de inmersión social -convertidos, por la fuerza de las cosas, en lo que los etnólogos y antropólogos denominan observadores-participantes- descubríamos con inquietud, por un lado, que debíamos reaprender la lengua y, por otro, que si queríamos que ese reaprendizaje fuese eficaz para la comunicación, teníamos que cambiar muchas de nuestras pautas de comportamiento, muchos de nuestros hábitos culturales, tanto receptivos como productivos.

Sin embargo, a pesar de la sensibilidad de bastantes de nosotros por estos temas, los aspectos teóricos, como acabamos de señalar, no abundaban y aquellos que existían carecían del rigor suficiente para satisfacer a los que comenzábamos a interrogarnos al respecto³. En lugar de una auténtica reflexión teórica, lo que se manejaba en este campo, en el mejor de los casos, eran observaciones bien intencionadas sobre la función de las lenguas en el diálogo entre pueblos, en la comprensión mutua, en la reducción de las fronteras. Se concedía al aprendizaje de las lenguas en los sistemas educativos un papel de acercamiento entre las naciones, tanto más importante cuanto que las heridas abiertas por la segunda guerra mundial estaban aún relativamente próximas y frescas. Las finalidades prácticas de la apropiación de una lengua extranjera debían, en la óptica de estos planteamientos primariamente humanistas, supeditarse a, o al menos habían de secundar, los objetivos de intercomprensión

³ Esta insatisfacción nacida de la falta de fundamentación teórica me condujo ya en 1977 a escribir un artículo que pretendía llenar, en la medida de mis fuerzas entonces, esa laguna y que comenzaba de este modo: "El objeto de mi exposición es mostrar que la enseñanza de las lenguas extranjeras no es una actividad aséptica, inocente, neutra, no-ideológica, como se cree y se dice con frecuencia, sino que, al contrario... es una de las disciplinas que posee una mayor carga transformadora, renovadora de la visión del mundo. Y esto por muchas razones que trataré de demostrar posteriormente, pero que pueden desde ahora resumirse en esta frase de Augusto Ponzio... **"ningún hecho cultural existe fuera del horizonte lingüístico"**, proposición que se relaciona con la de Marx en la **Ideología Alemana: "la lengua es la conciencia real, práctica"**" ("Enseignement des langues et idéologies", en *Estudios de Lengua y Literatura Francesa, Dpto. de Filología Románica, Universidad de Oviedo, 1977*).

entre los pueblos. En Francia, que es el ámbito que mejor conozco, es frecuente encontrar desde los años cincuenta⁴ artículos o libros con títulos como éstos: *Langues vivantes et problèmes mondiaux* (1951), *L'enseignement des langues vivantes et la compréhension internationale* (1953), *L'enseignement des langues vivantes et sa portée dans le monde actuel* (1953), *Le langage et la compréhension internationale* (1954), *Les langues étrangères et la vie* (1958), *Langues vivantes et problèmes d'éducation (buts pratiques, valeur humaniste, contacts avec les peuples, séjours à l'étranger, éducation du sens mondial)* (1962). Pero para superar el discurso voluntarioso, amable y falto de rigor que destilan estos textos (falta de rigor lógico si pensamos que las concepciones estructuralistas de lingüística del enunciado que entonces dominaban los fundamentos de la Didáctica de las Lenguas -no por casualidad denominada Lingüística Aplicada- no se compadecían con preocupaciones que son deudoras de concepciones de la lengua centradas sobre los procesos reales de enunciación) habrá que esperar a que los resultados de los trabajos sociológicos, antro-

⁴ En realidad, al menos en el caso francés, es posible remontarse mucho más lejos, en este tema de las consecuencias de las confrontaciones bélicas en relación con las LE. La actitud de los franceses respecto a la enseñanza del alemán es, en este sentido, paradigmática: la derrota gala a manos de la Alemania prusiana en la guerra de 1870-71 y la posterior confrontación durante la primera guerra mundial produjeron respuestas viscerales a veces de sentido contrario. Tras 1871 parecía claro para casi todos que el dominio de la lengua alemana había de ser considerado como un arma más en la tradicional lucha contra el pueblo vecino en cuya victoria algo debió de contar el conocimiento del francés y de lo francés que sus soldados poseían: "*Vimos al oficial, e incluso al simple soldado alemán, perfectamente al corriente de nuestro país, sabiendo no sólo hacerse comprender en relación con todo aquello que podía concernir al reavituallamiento y a las requisiciones, sino también sabiendo leer nuestros periódicos para recoger en ellos informaciones útiles, sabiendo interrogar a los campesinos sin necesidad de un intérprete del que hay, con frecuencia, que desconfiar, interpretar cartas y despachos y leer su contenido, sorprender las conversaciones privadas de los prisioneros y sacar ventaja de ello, y, en fin, redactar por sí mismo cuando era necesario, en mal francés, si se quiere, pero inteligiblemente, las órdenes y las informaciones que querían dar a conocer a los habitantes de las localidades invadidas*" (H. Montucci: *Les langues vivantes avant et après la guerre*, Ch. Delagrave et Cie., París, 1871). De hecho a partir esa fecha el alemán, que antes apenas era estudiado en los Lycées conoce un rápido auge hasta colocarse en 1910 a la cabeza de las lenguas elegidas por los alumnos con un 52,9 % frente al 40% del inglés (cfr. P. Lévy, "Les incidences des guerres sur l'enseignement des langues vivantes", *Revue Universitaire*, n.º3, 1947). Durante la Gran Guerra las posiciones fueron encontradas. Desde posiciones nacionalistas igualmente exacerbadas que coincidían en la necesidad de hacer desaparecer la nación alemana se disienta sobre el tratamiento que debía darse a la lengua de los invasores: para unos "*más que nunca habrá ahora que saber el alemán para ir entre nuestros enemigos, saber lo que dirán, pensarán, prepararán...*" (H. Havette, "A propos de l'allemand et de quelques autres langues étrangères", *Revue de l'enseignement des Langues Vivantes*, Juin, 1916); para otros, dado que el combate de los campos de batalla no basta, será necesario "*golpear Alemania "en la cabeza", es decir en sus universidades, en sus pretensiones "kulturescas", en sus ambiciones de hegemonía intelectual*" para lo cual el mejor camino es suprimir la enseñanza de su lengua pues "*suprimir esta enseñanza es "cortar el hilo" que hace comunicar la Alemania de las universidades con el resto del mundo... Se elevará así entre Alemania y el resto de Europa una barrera diez veces más sólida y más infranqueable que todas las barreras políticas o económicas imaginadas por los diplomáticos*" (P. Mieille, *L'allemand après la guerre. L'anglais et le français langues internationales*), Vve. Lescaniela, Tarbes, 1915). Entre estas dos posiciones extremas hacia los alemanes hay quien considera que "*existe felizmente lugar para una solución razonable que consiste simplemente en conocerles y en juzgarlos tan exactamente como sea posible, a fin de poder seguirles útilmente en todas las manifestaciones de su poderosa actividad*", lo cual sólo es posible "*a condición de mantener y fortificar entre nosotros el estudio de su lengua, instrumento que nada puede reemplazar si queremos realmente conocer bien el elemento germánico, penetrarlo e incluso ...- ejercer sobre él la influencia a la que tenemos derecho a aspirar en razón de nuestra superioridad de civilización*" (A. Pinloche, "Faut-il supprimer l'allemand, ou quelle place lui donner?", *Revue de l'enseignement des langues vivantes*, Août-Septembre, 1916).

pológicos y etnológicos de la primera mitad del siglo conozcan la gran difusión que alcanzarán a finales de los años 60. Con la llegada de los enfoques comunicativos, desde los primeros años 70, la cultura aparecerá como uno de los componentes básicos de la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, como lo demuestra la definición que Hymes (1971) da de **competencia comunicativa**, noción que será rápidamente reivindicada como fundacional de los enfoques comunicativos por los didactas de las lenguas: "*Conocimiento (práctico y no necesariamente explicitado) de las reglas psicológicas, culturales y sociales que determinan la utilización del habla en un marco social*". Esta presencia seminal de la cultura en los enfoques comunicativos no tuvo, sin embargo, las consecuencias metodológicas que cabía esperar, en especial cuando el nuevo enfoque -en contradicción con su propia esencia, que condicionaba los distintos aspectos de la elaboración de programas de enseñanza-aprendizaje a la identificación previa de las necesidades comunicativas y pedagógicas de cada público- se concretó en manuales de ambición universalista, en los que la cultura no podía aparecer más que como un invitado menor (a no ser que adquiriese la forma alternativa y complementaria de manuales de cultura o de civilización, en los cuales el dominio de la lengua se daba, en lo esencial, por supuesto). Esta "manu- lización" de los enfoques comunicativos y la escasa presencia de lo cultural en ellos explica quizás que, cuando quince años después, a partir de 1985, llegue la gran explosión de lo cultural en el ámbito de la Didáctica de las LE, la falta de memoria histórica de algunos especialistas les haya conducido a levantar precipitadamente el acta de defunción de aquellos enfoques para firmar inmediatamente la partida de nacimiento de una nueva metodología, los enfoques culturales, cuando de lo que con justicia se debería de hablar habría de ser de una vuelta de los enfoques comunicativos a sus fuentes.

En realidad, la disyuntiva enfoques comunicativos **versus** enfoques culturales no me parece más que una forma de actualización³ del viejo dilema entre función práctica y función formativa de la enseñanza-aprendizaje de los idiomas. Esta alternativa podría hoy formularse de modo más académico, más científicamente homóloga-

³ Esta confrontación actualiza también otro dilema clásico, aquél que se da entre enfoques centrados en el aprendizaje del sistema y enfoques centrados en la apropiación de los usos lingüísticos que ha ritmado desde siempre la evolución histórica de la Didáctica de las Lenguas (véanse al respecto S. Kelly (1972) y C. Germain (1989)). Es en efecto erróneo pensar o dejar pensar que la tradición representa en exclusiva la focalización sobre prácticas de enseñanza orientadas hacia el dominio del sistema -de la "lengua", en el sentido de Saussure- y que la preocupación por los usos lingüísticos surge en torno a los años 70. Desde la enseñanza del griego a los niños romanos por parte de preceptores nativos hasta la aparición del método directo a mediados del siglo XIX los ejemplos de enseñanza de los usos lingüísticos abundan. Recordemos los *Colloquia*, por ejemplo el de Maturin Cordier, para la enseñanza del latín en la Edad Media; el elogio hecho por Montaigne (1533- 1592) en sus (VVDLV del "*comercio con los hombres*" como la mejor manera de aprender una LE; las revolucionarias teorías y los novedosísimos materiales elaborados por Comenius (1592-1670) el más sorprendente de los cuales, aunque no el más conocido es su *Escuela del Juego*; la defensa realizada por Locke (1632-1704) del "*aprendizaje natural*" (¡sic!) y su convicción de la inutilidad de cualquier enseñanza basada en la gramática; en fin, las prácticas simulativas utilizadas por la escuela filantropista alemana de la segunda mitad del siglo XVIII.

ble, pero no de manera más meridiana de lo que -desde una perspectiva humanista- lo hacía con valentía e inteligencia, hace ya casi cincuenta años, J. Piveteau, autor de un opúsculo titulado *L'actualité des langues vivantes* (1955). En un primer capítulo, titulado **Perspectives utilitaires**, el autor, tras sostener que "no cabe duda de que una de las finalidades esenciales de esta disciplina es procurar al alumno una ventaja tangible, inmediata, mediante la adquisición de un nuevo medio de comunicar su pensamiento", añade que "admitir la función utilitaria de las lenguas es admitir la necesidad de aprender a hablar esta lengua" y termina concluyendo que "recordar oportunamente esta evidencia es protegerse contra un gran número de sofismas y resolver la mayor parte de los problemas que se plantean en relación con la enseñanza de las lenguas" (p. 7-8). El autor remacha su discurso de manera profética: "no está lejos el tiempo en el que la ignorancia de toda otra lengua que no sea la materna será una tara, una deficiencia comparable al analfabetismo hace sólo 25 años" (p. 10)⁶.

En el capítulo dedicado a las **Perspectives culturelles**, Piveteau, enfrentándose con las posiciones aún muy sólidamente asentadas en esos años de los partidarios de la **cultura clásica** sostiene, contra ellas, que también "las lenguas vivas pueden engendrar una auténtica cultura, colaboran al desarrollo del juicio, alimentan el espíritu y ayudan eficazmente a encontrar al Hombre" (p. 19) y que "el estudio de las lenguas vivas representa uno de los mejores medios para preservar la cultura, es decir la flexibilidad de espíritu; el único medio de perpetuar el humanismo, es decir el interés por todo lo que toca al hombre" (p. 21). Y prosigue: "mientras siga amarrado a su lengua materna, el hombre parece impotente para elevarse a las ideas. Atado a los hábitos que ha recibido piensa y siente en función de ellos", por lo cual "el que no conoce más que una lengua se condena para toda la vida a no tener en cuenta más que un aspecto de las cosas, a no oír más que una parte del gran concierto de voces que la naturaleza hace oír al hombre; sordera intelectual, raquitismo mental, que corresponde a los profesores de lenguas, tanto o más que a otros, combatir. Haciéndolo así encontramos nuestra auténtica razón de ser, nuestra razón social... No somos únicamente profesores de vocabulario o de gramática. Nos convertimos en profesores de humanidad" (p. 25). Nótese que en esta argumentación -que soporta el polo de la función formativa de la apropiación de lenguas extranjeras- aparecen las dos tradicionales concepciones de cultura: por una parte, la cultura como suma de los saberes universalmente admitidos como necesarios para el cultivo del espíritu; por otra, la cultura como riqueza resultante de la reunión de los

⁶ Sorprende que, a pesar del carácter inevitable con el que desde la perspectiva actual se nos presenta la profecía, ésta no parece que se haya aún cumplido. Compárese sino la afirmación de Piveteau con lo que en 1992 escribía -hablando aún de un próximo futuro- Miquel Signán: "...los que no conozcan más que una lengua como los que no sean capaces de manejar una computadora, pronto empezarán a sentirse como se sentían hace un tiempo los que no sabían leer o escribir" ("La adquisición de lenguas extranjeras: un reto para los sistemas educativos de los países europeos", en *Idiomas*, n.º12, 1992, p. 6-11, p. 6 para la cita).

conocimientos relativos de los miembros de cada comunidad, como conjunto de voces que muestran el distinto "*aspecto de las cosas*", que simbolizan los diferentes modos de construir el mundo y, por lo tanto, de pensarlo. En filigrana, se esconde también la oposición entre civilización y cultura o, si se prefiere, entre cultura explícita y cultura implícita a la que haremos más tarde (en 1.3.1) referencia.

El encuentro de esta tradición humanista -en la que nos inscribimos, de manera natural, todos aquellos que hemos vivido la apropiación de una LE como un auténtico choque cultural- con las aportaciones de la antropología, la etnografía, la etnometodología, la psicología social, etc., inaugura, primero en Alemania, desde mediados de los setenta, y aproximadamente diez años después en el resto de Europa, la actual vitalidad de la reflexión teórica sobre cultura y Didáctica de las Lenguas que aspira al rigor de la ciencia. Los resultados de estas reflexiones y las consecuencias prácticas que de ellas se desprenden cobran carta de oficialidad entre nosotros, a partir de 1991, en los Decretos de los Currículos de Lenguas Extranjeras para Primaria y Secundaria, que se concretan, por un lado, en una descripción de la noción de competencia de comunicación que incluye un componente sociocultural y, por otro, en una organización de contenidos en bloques uno de los cuales es, también, el sociocultural. La cultura de la lengua extranjera se ha convertido así en contenido obligatorio de enseñanza y no en afición heterodoxa singular de algún raro profesor. Es sin duda esta oficialización la que explica el "*boom*" de lo cultural en los últimos cuatro años en el ámbito de la Didáctica de las lenguas en España⁷.

Esta entrada de lo cultural en los currículos de lenguas abre un amplio abanico de interrogantes teóricos y prácticos que será necesario ir abordando en los próximos años, por un lado para enriquecer el escaso caudal de conocimientos que ahora existe al respecto en España y, por otro, para colaborar, dentro y fuera de nuestras fronteras, a la construcción de una Didáctica de las Lenguas-Culturas que, si no carece de sugestivas propuestas parciales, está, por el momento, huérfana de modelos globalizadores, coherentes y cohesionados.

⁷ Lo dicho aquí es válido para la gran mayoría de los países europeos que, progresivamente, han ido dando carta de oficialidad a los enfoques comunicativos, y con ellos a los aspectos culturales, en la enseñanza de las lenguas. Pero también en este caso descubrimos sorprendentes y lejanos precedentes cuando nos remontamos al pasado. Así en 1937 la Conferencia Internacional de Educación Pública que reúne en Ginebra a los responsables educativos de 69 países hace a sus respectivos Ministerios de Educación once recomendaciones sobre la enseñanza de las lenguas vivas en las que se plantean múltiples referencias a los aspectos culturales. Así se habla del "*provecho intelectual y moral*" que la práctica educativa de los enseñantes "*debe sacar el conocimiento de una civilización extranjera*" (recomendación 2); del "*interés educativo ligado al conocimiento de las civilizaciones extranjeras y a una mutua comprensión entre los pueblos*" (recom. 3); de la necesidad de hacer de "*la enseñanza de las lenguas vivas una enseñanza orientada al desarrollo de la personalidad humana*" (recom. 4); en fin, de la oportunidad de elaborar manuales "*adaptados a la edad de los alumnos y a sus necesidades*", en los que "*se haga uno lugar, sin exceso, a los idiotismos y a las expresiones del lenguaje corriente*" y se dé importancia a las descripciones del "*país extranjero y las costumbres de sus habitantes*" (recom. 8) (*Conférences internationales de l'instruction Publique. Recueil des recommandations 1934-1950*, Unesco et Bureau International d'Education, Paris et Genève, 1950, pp.30-32).

En las páginas que siguen, intentaré concretar una propuesta de trabajo esbozando en cada caso algunos de los desarrollos posibles a las cuestiones que la misma plantea. En primer lugar, parece necesario partir de una definición de la propia noción de cultura, concretar los ámbitos u objetos culturales y discutir la función de la cultura en los procesos de hominización; en segundo término, será preciso interrogarse sobre las relaciones entre cultura y lengua, determinar, de acuerdo con ello, el lugar que la lengua juega en los procesos de hominización y/o de construcción de la conciencia y, por consiguiente, deducir de ahí el rol de las lenguas extranjeras en los currículos de enseñanza; el conjunto de estas reflexiones nos conducirá, finalmente, a evaluar la pertinencia o no de la construcción de currículos culturales y, si la respuesta fuese positiva, a proponer sugerencias sobre la elaboración de los mismos, sus modos de operatividad y de aplicación didáctica.

1. Hacia una definición de cultura

No es fácil proponer una definición de cultura que pueda resultar universalmente satisfactoria. En realidad más vale declarar de antemano nuestra indigencia al respecto. La existencia de centenares de definiciones, que algunos se han entretenido en reunir³ no hace más que complicar el problema.

Hay, sin embargo, una primera operación simple consistente en desechar, como no pertinentes, desde la perspectiva que aquí nos interesa, las definiciones elitistas, transcendentalistas e intuitivistas propias de las concepciones humanistas: la cultura como conjunto de cualidades del espíritu o del alma que es preciso desarrollar en una dinámica que ha de poder armonizar en el individuo cultivado, como lo recuerda Fischer (1990), la "cabeza bien llena" con la "cabeza bien hecha".

Pero este descarte no facilita en absoluto la tarea. Habría aún que elegir entre las perspectivas filosóficas, antropológicas, etnológicas, sociológicas, psicológicas..., perspectivas que, con frecuencia, se encabalgan unas sobre otras. Por ello, el único modo de abordar la cuestión que se me antoja medianamente satisfactorio es, de un lado, deslindar perspectivas y, de otro, esforzarse por acuñar definiciones minimalistas en las que quepan orientaciones distintas. En cuanto a lo primero, me parece necesario y suficiente distinguir entre la **cultura como comportamiento**, que es el resultado observable, en las acciones de los individuos y de los grupos, de las operaciones instrumentales ejercidas sobre ellos por los productos culturales; la **cultura como instrumento**, que, operando según una variada gama de modalidades, está en el origen de los comportamientos; la **cultura como producto**, esto es, como conjunto de artefactos y objetos que resultan de la acción instrumental, y en la cual

³ Véase al respecto A.L. Kroeber y C. Klukhohn: (1952): "Culture: A critical review of concepts and definitions". En: *Papers of de Peabody Museum*. 47, 1.

caben una amplísima serie de realidades de orden heterogéneo. A partir de ahí, será posible y obligado identificar y describir los contenidos u objetos que configuran este producto, las funciones propias de ese instrumento, y las modalidades de aquellos comportamientos.

Para respetar el compromiso de minimalismo, definiré la cultura como producto según la escueta fórmula que Ouellet (1991) toma de Herskovits: "*Todo lo que es distinto de la naturaleza: esa parte del medio que es fabricada por el hombre*" (p. 33). En cuanto a las perspectivas instrumental y comportamental, me contentaré, de momento, con señalar, siguiendo, con Porcher (1986), a Bourdieu, que **toda cultura es un instrumento de clasificación y nosotros somos clasificadores clasificados por nuestras clasificaciones.**

1.1. LA CULTURA COMO COMPORTAMIENTO

La cultura de un pueblo es observable, en primera instancia, en los comportamientos (modos de obrar -técnicas materiales y reglas de conducta-, de pensar -técnicas intelectuales- y de sentir -modos de experimentar y de expresar los afectos) compartidos y legitimados por el consenso o correlación de fuerzas de un grupo humano determinado, consenso que funciona como legitimador y naturalizador de lo que no es más que contingente, construido socialmente e históricamente determinado. El ejercicio de esos comportamientos es el precio que los individuos han de pagar para ser aceptados como miembros del grupo. La cultura es, desde esta perspectiva, "*el modo de vida de una población*" (Maisonneuve, 1993). Definir una cultura, será, por lo tanto, identificar y comprender los comportamientos propios del modo de vida de los miembros de una sociedad.

Ahora bien, hay que tener en cuenta, por una lado, que la identificación de comportamientos no conduce directamente a su entendimiento, sino que las claves de éste están encerradas en la comprensión de las causas productoras y de las funciones reproductoras de aquéllos y, por otro lado, que muchos de los comportamientos observables o bien no son más que síntomas externos de procesos internos o bien permanecen en el fuero interno sin llegar nunca a emerger. Por ello, el análisis de la cultura ha de profundizar en las causas generadoras de los comportamientos y debe trascender lo aparente utilizándolo como recurso para descifrar lo esencial.

1.2. LA CULTURA COMO INSTRUMENTO: LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN CULTURAL

La cultura es un modo de clasificación, señalábamos con Bourdieu más arriba. Pero los propios resultados de esas clasificaciones se convierten en instrumentos de

producción de la cultura. La llegada a una comunidad de un nuevo miembro recién nacido le coloca en el inicio de un complejo proceso de clasificaciones, producidas por la interacción con las personas y los objetos y artefactos culturales del medio, que le otorgan progresivamente una identidad humana concretada en una identidad social e individual singulares. Cuando el que accede a una comunidad nueva es ya adulto, lo que se produce es un proceso de reclasificación, de reconstrucción de la identidad del nuevo miembro, sin excluir que la acción de éste pueda también conducir a la puesta en cuestión tanto de la identidad cultural de la comunidad que le acoge como de la de alguno o todos los miembros de la misma.

Lo que de singular tiene la especie humana es su capacidad para autoclasificarse y reclasificarse culturalmente, frente a los modos de clasificación natural, impuestos genéticamente, de las otras especies animales. Dicho de otro modo, lo que define al hombre es que es un ser cultural que utiliza la cultura para producirse y reproducirse a sí mismo culturalmente.

Los procesos de hominización, que son el resultado de actividades de heteroclasificación y de autoclasificación de los individuos mediante la actuación con los objetos culturales gracias a las herramientas igualmente culturales, consisten en definitiva, como lo sostiene Vygotski (1962), en procesos de traspaso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico. Lo que es propio del hombre está fuera de él, en el conjunto de las relaciones sociales, que son el resultado histórico de los procesos filogenéticos de hominización en los que la actividad social histórica (Davidov, 1988) ha ido elaborando los objetos materiales y espirituales que caracterizan a la especie. Cada nuevo sujeto de ésta tiene, para convertirse en miembro efectivo de ella, que apropiarse individualmente, en la ontogénesis, de los productos históricos de la filogénesis. Dicho de otro modo, con palabras que, en este caso provienen del mundo psicoanalítico (Ogilvie, 1992), *"contrariamente al animal, el sujeto humano no es una simple presencia física en relación biológica directa con otros organismos: es 'ex-istencia', según el término heideggeriano retomado por Lacan, presencia fuera de sí, situada originariamente e irreductiblemente en la alteridad y la identificación con el otro, desprovista de instinto que la guíe y no pudiendo, pues, orientarse más que por la ley del Otro: sistemáticamente exterior a él y que es, sin embargo, su carne, su verdadero cuerpo (lengua, sistema conceptual, reglas de parentesco, costumbres, culturas, etc.). El ser humano es el organismo vivo que posee todos sus órganos fuera de sí, es decir, fuera del estricto perímetro de su cuerpo fisiológico"* (p. 233).

¿Y dónde tiene lugar la ontogénesis? Las operaciones de traspaso al sujeto individual -que se constituye como sujeto gracias a ese proceso de transferencias- de la naturaleza humana excentrada, del Otro a sí, tienen lugar en el marco de las interacciones cotidianas en las que los sujetos se inscriben por el mero hecho de perte-

necer a la especie, o dicho de modo más técnico, en el marco de **acciones mediadas por instrumentos semióticos** (AMIS, a partir de ahora) (Wercht, 1988) en las que el rol mediador fundamental corresponde a ese instrumento semiótico por antonomasia que es la lengua.

Ahora bien, las interacciones humanas no han sido las mismas a través de la historia, ni diacrónica ni sincrónicamente. Las prácticas colectivas que producen la cultura difieren a lo largo del tiempo y a lo ancho del espacio, de un período de tiempo a otro y de una comunidad a otra. Por ello, el resultado de los procesos de construcción filogenética y ontogenética de la cultura han sido y son, en un grado u otro, distintos; los objetos, artefactos e instrumentos culturales son también diversos; y diferentes han de ser las acciones en las que se efectúan los procesos de hominización y el resultado mismo de esos procesos. Existen, pues, modos variados de realización de la naturaleza humana. En último término, cada comunidad se define por una modalidad de cultura-naturaleza humana singular y, por lo tanto, por un **tipo antropológico concreto** (Castoriadis, 1996), producido por ese instrumento singular.

La psicología social, echando mano de los testimonios aportados por la antropología y la etnología, ha demostrado la relatividad de lo que con frecuencia se consideran comportamientos propios de la naturaleza humana generalizables a todos los miembros de la especie. Stoetzel (1963), por ejemplo, demostró hace ya más de treinta años que la afectividad, la percepción, la memoria, la inteligencia dependían estrechamente de los modos de actividad histórica y socialmente, esto es, culturalmente, determinados.

¿Hemos de concluir de aquí a un relativismo absoluto que conduciría casi a la disolución de la especie? Una triple respuesta negativa es necesaria a este interrogante turbador: por un lado, existen comportamientos que obligan a todos los miembros de la especie por el hecho de serlo (todos nacemos sexuados y debemos ubicarnos en la polaridad masculinidad/feminidad; todos nacemos dependientes -mucho más que cualquier otra especie- y ello nos hace especialmente subsidiarios de los social para llegar a ser sujetos autónomos); por otro, las acciones de la especie están orientadas desde el origen de la misma al dominio del mundo, a comprenderlo y domesticarlo (todos los hombres, sea cual sea nuestra cultura, somos *homo faber* y *homo loquens*, siendo ésta una dimensión que nos enfrenta a todos al problema del progreso en el ámbito de la técnica y sobre todo de los valores); en fin la relatividad, la diferencia, la diversidad, la labilidad forman parte de la propia esencia de la naturaleza humana que es una realidad históricamente construida e histórica y externamente, y no genéticamente, almacenada. Pero esto no desemboca en la disolución de la especie, sino que lo que hace es, justamente, definirla con precisión: la especie humana es tal que se caracteriza esencialmente por la capacidad que sólo ella posee de tomar en sus manos su propio futuro como especie.

1.3. LA CULTURA COMO PRODUCTO: OBJETOS Y CATEGORÍAS CULTURALES

Si pudiésemos organizar de algún modo el conjunto heterogéneo de los objetos culturales adelantariamos mucho en la comprensión y el manejo de los mismos, lo que nos sería de una gran ayuda a la hora de elaborar programas de enseñanza de las lenguas de carácter cultural. Existen varias tipologías entre las que me quedaré aquí con dos: la de Camilleri y la de Fischer. Camilleri, citado por Ouellet (1991), agrupa el conjunto de los objetos y artefactos culturales en **cinco categorías**:

- 1.- *Actitudes valorativas y normativas.*
- 2.- *Distintos comportamientos de los grupos: moral, costumbres, hábitos.*
- 3.- *Destrezas, códigos de comunicación, lenguaje, modo de utilización de los utensilios.*
- 4.- *Productos de la actividad humana: utensilios, obras artísticas.*
- 5.- *Instituciones, modos de organización colectivos.*" (p. 34).

Fischer, por su parte, identifica cuatro "*componentes esenciales*" de la cultura:

- *Un componente material formado por los útiles y las técnicas de producción, los bienes de consumo, definidos todos ellos por la idea de cultura material.*
- *Un componente social, constituido por el conjunto de las relaciones sociales, orientado a asegurar a la vez la reproducción y la subsistencia de los miembros del grupo, así como la coordinación de sus actividades.*
- *Un componente normativo, establecido a partir de las reglas que rigen el funcionamiento de la vida colectiva.*
- *Un componente simbólico, caracterizado por las creencias y las representaciones a través de las cuales los miembros de un grupo expresan su manera de pensar y manifiestan los valores a los que adhieren"* (op. cit. p. 15-16).

Con ser útiles, estas clasificaciones están aquejadas de dos defectos importantes: por un lado, toman la cultura, los objetos culturales, como un todo homogéneo independientemente de su accesibilidad a la conciencia del observador; por otro, no ubican las categorías culturales en relación con las interacciones comunicativas y en especial con el instrumento básico de esas interacciones la lengua, que no sólo es ella misma cultura, como ambas tipologías muestran, sino que también es soporte, vehículo e instrumento de acceso a la misma. Convendría, pues, para clarificar la descriptibilidad del campo cultural y para tomar conciencia de la real dificultad de la tarea, primero descifrar y describir la heterogeneidad del todo cultural y después mostrar cómo los distintos componentes de ese todo heterogéneo se articulan con la lengua en las interacciones comunicativas.

1.3.1.- El primer problema conduce a la identificación de dos supracategorías que engloban y reorganizan las objetos y artefactos detectados en las clasificaciones anteriores: por un lado, la **macrocategoría de los objetos o hechos externos**, fácilmente referibles, observables, objetivables, cuantificables, explícitos y explicitables; por otro, la **macrocategoría de los hechos internos**, de conciencia, pero no necesariamente conscientes, difícilmente referibles cuando no inefables, no observables, sino a través de sus manifestaciones o síntomas, no objetivables ni cuantificables, implícitos y de difícil explicitación. Con frecuencia esta distinción se resuelve en una cuestión de nomenclatura: en el primer caso se habla de **civilización**, en el segundo de **cultura** propiamente dicha. La civilización abarcaría las artes, las leyes, la historia, los ritos y prescripciones de la religión y de moral, las modas y los modales, los utensilios y sus modos de uso, los conocimientos científicos, etc. La cultura se concretaría en las vivencias, en las formas de afectividad y de sensibilidad, en los principios morales interiorizados, en los valores, en las representaciones de todo tipo que los miembros de un colectivo comparten por el mero hecho de pertenecer a ese colectivo y que, sin necesidad de explicitarse discursivamente, se proyectan al exterior tanto en las huellas que dejan en la producción de objetos de la categoría de civilización como en la interpretación de los mismos. Galisson (1991), que comparte el fondo de este planteamiento, propone que tomemos la cultura como un todo pero distinguiendo en ella dos extremos definidos por características opuestas -el de **lo cultural** y el de **lo cultivado**- entre los que se situarían los distintos objetos o artefactos culturales (ver Cuadro 1).

CULTURA	
lo cultural	lo cultivado
Compartido	Erudito
Adquirido	Aprendido
De la vida	Escolar
Inconsciente	Consciente
De supervivencia	Promocional
Implícito	Explícito

Cuadro 1

Una distinción semejante hace Ouellet (1991) al diferenciar la **cultura propiamente dicha**, compartida por todos, de la **cultura promocional** que sería el **atributo del hombre cultivado**. Por su parte, Zarate (1986) habla del carácter **implícito** de la cultura, mientras que Porcher (1986) define a ésta como un conjunto de **a priori compartidos** resultado de lo vivencial y experiencial. El reto que la descripción de una cultura plantea radica precisamente, como veremos, en este polo oscuro que es **lo cultural**, es decir, lo compartido, lo no promocional, lo implícito, lo

a priori: "La dificultad de una empresa explicativa se encuentra aquí: sacar a la luz lo que es desconocido incluso para aquellos mismos que el análisis quiere describir, desvelar los mecanismos de una comunidad cuando éstos pueden ser ignorados por sus miembros" (Zarate, 1986, p.16).

1.3.2.- El problema de la articulación de la cultura con la lengua en los procesos comunicativos, se concreta, en este momento de mi discurso, en el intento de responder a esta pregunta: ¿dónde se ubica la cultura en esos procesos? En otro lugar (Atienza, 1993a), he sugerido que la presencia de la cultura se organiza en las interacciones humanas en torno a tres polos: uno psicossomático, otro psicocognitivo, un tercero psicossocial.

En el **polo psicossomático** encontramos cultura:

- **En lo verbal:** los comportamientos corporales verbales (auditivos, articulatorios, rítmicos, entonativos, respiratorios, etc...) son distintos en cada lengua, hacen vibrar de modo diferente ese **crystal orgánico** que es el cuerpo humano (Tomatis, 1991)⁹, determinan una conducta corporal especializada -que con toda justicia podemos llamar cultural- que conlleva consecuencias al nivel del psiquismo, que tiene un carácter esencialmente inconsciente y que no sólo acompaña a las experiencias estrictamente lingüísticas sino que, además, se constituye en un auténtico filtro, imperceptible pero enormemente eficaz, que determina singularmente el conjunto de las percepciones sensoriales de los locutores de una misma lengua.

- **En lo no verbal:** es decir en los gestos, mímicas, en las actitudes corporales, comportamientos todos ellos compartidos por los miembros de una misma comunidad lingüística y que también son instrumentos necesarios en los procesos de interacción humana con finalidades comunicativas.

En el **polo psicocognitivo** hallamos los aspectos culturales que **subyacen a lo verbal y a lo no verbal** -pero que precisa de esos soportes para almacenarse, transmitirse y aprenderse- y que está constituido por aquellos componentes que Simard (1988) incluye en la definición de cultura, a saber "*todo lo que se refiere a la actividad (...) simbólica, expresiva, creadora de sentido, de valores y normas, de conciencia o de sensibilidad*" (p. 31).

En fin, el **polo psicossocial** estaría constituido por **lo que se superpone a lo verbal y a lo no verbal**, que sería aquello en lo que lo verbal y lo no verbal y lo que a

⁹ Tomatis (1991) es uno de los que mejor ha estudiado y transmitido estos fenómenos psicossomáticos de la lengua. He aquí algunas de sus observaciones: "*Somos diferentes según la lengua que practicamos. Nuestro cuerpo se convierte en otro instrumento*" (p. 54). "*Cuando uno entra en una lengua, se produce la misma sensación: súbitamente pensamientos nuevos le asaltan a uno y le transforman*" (p. 56). "*Una palabra arrojada al espacio penetra no sólo en el sistema nervioso gracias al aparato auditivo, sino que también toca el conjunto del sistema neurovegetativo... Una palabra es un objeto sonoro cargado de valores semánticos y emocionales, habitado por un sentido oculto y portador de una imagen del cuerpo... aun cuando a veces escapa a nuestra comprensión*" (p. 65).

ellos subyace intervienen como materia e instrumentos de producción, que da lugar a obras visibles y, podríamos decir, catalogables y que conforman "lo cultivado".

Tenemos así tres tipos de criterios para analizar los hechos culturales: una tipología de objetos y artefactos; dos macrocategorías que sitúan esos objetos en relación con la conciencia; una tipología que articula los hechos culturales según su relación con la lengua. Cada hecho, fenómeno o artefacto cultural entra en alguna de las variables de cada uno de los tres.

1.4. AVANCE DE IMPLICACIONES

Llegados a esta altura podemos, para concluir este primer capítulo, establecer dos corolarios complementarios cuyas implicaciones, de primera importancia, desarrollaremos posteriormente:

*** acceder a una cultura extranjera supone acceder a otros objetos, artefactos y herramientas culturales y, mediante ellos, supone una reclasificación de sí mismo y de los objetos del mundo, un modo distinto de construir la conciencia y, más allá, es enriquecer y completar el proceso de hominización que la cultura materna había mediatizado de manera parcial y, en cierta medida, partidaria, es, en fin, una reconversión comportamental;**

** pero estas consecuencias sólo se derivarán si las situaciones de interacción a las que el individuo es sometido son ecológicamente pertinentes (Alvarez y del Río, 1990), es decir si son interacciones semejantes a aquéllas en que los nativos de esa comunidad son clasificados, aprenden a comportarse, a clasificar el mundo, se hominizan y construyen su identidad cultural.*

2. Lengua y cultura

2.1. LA LENGUA COMO INSTRUMENTO DE INJERTO DE LA NATURALEZA HUMANA EXCENTRADA EN CADA SUJETO

Hasta este momento, no me he referido, salvo excepción, más que a la cultura. La lengua ha aparecido como uno más de los objetos o artefactos culturales en las tipologías de categorías que he presentado y también ha sido citada como instrumento semiótico privilegiado de las interacciones en las que tienen lugar los procesos de hominización. Es ahora el momento de indagar con más precisión y profundidad las relaciones entre lengua y cultura porque las prácticas de enseñanza de la una y de la otra variarán según el resultado de estas indagaciones.

En los currículos oficiales de LE la cultura aparece, según quedó indicado, como un componente de la competencia comunicativa y como un bloque específico de contenidos, al lado de los otros componentes (lingüístico, discursivo, referencial, estratégico y sociolingüístico) y de los otros bloques (oral, escrito y reflexión sobre la lengua). Se diría, pues, que es, en cierto modo, un complemento para alcanzar una adecuada competencia comunicativa. De algún modo es como si la cultura viniese a añadirse a la lengua, desde fuera, como parte del programa que a un profesor de lengua le toca impartir. En última instancia, podría pensarse que nada impediría enseñar la cultura propia de una comunidad sin pasar por su lengua, utilizando, como vehículo de las interacciones comunicativas que ponen en juego las informaciones culturales, la lengua materna de los interlocutores. Y seguramente ello es cierto para el polo de lo cultivado, es decir para los aspectos escolares, aprendidos, académicos, promocionales, explícitos, aquéllos que se superponen a lo verbal y a lo no verbal, de esa cultura. Pero es más difícil, e incluso claramente unimaginable, que ese atajo conduzca a alguna parte cuando nos referimos a los contenidos culturales articulados en torno al polo de lo cultural, lo vivido, lo implícito, lo compartido, lo que es propiamente verbal y no verbal y lo que subyace a ello.

En realidad, lejos de ser un añadido, la presencia de la cultura en los programas de enseñanza ha sido demandada desde dentro de la propia lengua dada la evolución experimentada por las concepciones lingüísticas. La lengua, definida por las corrientes sociolingüísticas y/o pragmáticas -que surgen o se afianzan por la influencia en el campo de las ciencias del lenguaje de las ciencias antropológicas, etnológicas, que también están en el origen de las preocupaciones culturales- como instrumento no sólo representacional y comunicacional sino también transmisor de las experiencias de las generaciones precedentes y controlador del pensamiento y de la acción propios y ajenos, la lengua como instrumento de producción y negociación de contenidos construidos y compartidos socialmente¹⁰, es el lugar en el que se cruzan e interactúan el sujeto colectivo y el sujeto individual, o, mejor, es el instrumento privilegiado de construcción del sujeto individual desde el sujeto colectivo. Por ello, lengua y cultura están profundamente unidas hasta el punto de que aquella podría ser definida, desde la perspectiva de la que en estos momentos la estamos observando, como *"una red -transmitida históricamente- de significaciones encarnadas en símbolos, un sistema de ideas heredadas y expresadas bajo forma simbólica, por medio de las cuales los hombres comunican, perpetúan y extienden su saber relativo a las actitudes hacia la vida"* (Geertz, citado por Byram, 1992, p. 68). El dominio de los instrumentos fonéticos, léxicos y morfosintácticos, con ser ya un com-

¹⁰ Sobre este tema he reflexionado ampliamente en "Estructura y fundamentación teórica de los Currículos de Asturiano", en *Al rodru de curriculum (Actas del IV Alcuentru de Llingua Minoritaria y Educación)*, Academia de la Llingua Asturiana, (1997): p. 19-55. En este artículo se dan múltiples referencias bibliográficas para avalar esta plural concepción de la lengua.

portamiento cultural, sirve de muy poco, desde el punto de vista de la construcción e intercambio colectivos de significados, si no supone, a la vez, el conocimiento práctico de los contenidos culturales que esos instrumentos median. Aprender una lengua supone necesariamente aprender los valores, los significados culturales que en ella se encarnan. Y acceder a una cultura es acceder a los sistemas de significación de esa cultura encarnados en gran medida en los símbolos verbales y no verbales que vehiculan esas significaciones.

Davidov lo expresa de manera meridiana cuando afirma que *"la base de la conciencia surge (...) gracias a la comunicación verbal de las personas, ligada a los significados del lenguaje. Estos significados se apoyan en procedimientos de acción socialmente elaborados; en ellos está representada, 'envuelta' en la materia del lenguaje, la forma ideal de las vinculaciones y relaciones del mundo objetual y social, puestas al descubierto por el conjunto de la práctica social"* (p. 42-43).

La lengua, por lo tanto, puede ser contemplada desde la triple perspectiva que hemos otorgado a la cultura: es, por un lado, un **artefacto** cultural en sí mismo, fruto del trabajo social históricamente determinado, y, a la vez, es el "soporte" de buena parte de los significados culturales que no tendrían, de otro modo, una realidad tangible; por otro, es un comportamiento; en fin, es, en tercer lugar, un **instrumento clasificador**, el **instrumento semiótico básico de mediación** entre la cultura colectiva -como conjunto de artefactos y comportamientos de todo tipo históricamente construidos y almacenados por una comunidad dada- y la cultura individual -como interiorización singular de esos artefactos y comportamientos por parte de cada miembro de la comunidad. Dicho de otro modo, es el instrumento básico de los procesos de hominización que consisten en el ya citado traspaso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, traspaso que tiene lugar en las AMIS en las que se realizan las operaciones de injerto sobre cada cría humana, a nivel ontogenético, de aquello que la especie ha ido construyendo y almacenando fuera de los individuos en su proceso filogenético y que se concreta en cada caso de manera singular en la cultura (como producto, como instrumento, como comportamiento) de cada pueblo.

2.2. EL PAPEL DE LAS LENGUAS EXTRANJERAS EN LOS CURRÍCULOS DE ENSEÑANZA OBLIGATORIA

El conjunto de reflexiones que preceden nos permiten ahora volvernos hacia la enseñanza de lenguas extranjeras con criterios rigurosos para juzgar su papel en general y en especial en los currículos obligatorios de enseñanza.

2.2.1. La lengua extranjera y los procesos de hominización

Si tratamos de reunir las conclusiones que se desprende de la concepción de cultura defendida en el capítulo primero con las que se derivan de la reflexión sobre lengua y cultura que acabamos de efectuar, hemos de llegar a la conclusión de que apropiarse de una lengua segunda significa acceder -ya sea en los aspectos psicosomáticos (verbales o no verbales), ya, y con frecuencia al mismo tiempo, en los aspectos psicocognitivos (subyacentes o emergentes a aquellos aspectos verbales o no verbales)- a una cultura extranjera. Esto es, supone, en primer lugar, entrar en contacto con otros objetos, artefactos y herramientas culturales, con otros productos del trabajo humano; en segundo lugar, y por ello mismo, significa utilizar, mediante esos productos, otros instrumentos y modos de producción y clasificación cultural, constituidos precisamente por esos mismos productos; en fin, representa, mediante estos instrumentos y modos de utilizarlos, una reclasificación de nosotros mismos y de todo lo que nos rodea, lo que conduce a una reconstrucción o reorganización de nuestra conciencia, y, en último término, a una reconversión comportamental, a una reorientación de nuestro proceso ontogenético de hominización que cuestiona el proceso realizado hasta ese momento en el marco de las AMIS mediadas por la lengua materna y por, si así fuese el caso, las otras lenguas segundas aprendidas.

Naturalmente, ese cambio en la ontogénesis, en la medida en que no sea un caso único sino que se generalice a varios individuos, derivará poco a poco en un cambio en la filogénesis, que significará el paso de un modelo de hominización -y, por lo tanto, de un tipo antropológico- etnocéntrico y monocultural a un modelo multicultural.

2.2.2. La lengua extranjera como componente curricular contrahegemónico

Un currículo de enseñanza no es una realidad abstracta y descarnada, resultado de las lucubraciones más o menos alambicadas de un grupo de expertos neutrales. Al contrario, es *"la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado"*, o, dicho de otra manera, *"en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos, es una opción históricamente configurada, que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar"*. En este sentido un *"currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar"* (Gimeno, 1988, p. 18-20, *passim*). En definitiva, los currículos son depósitos de aquellos contenidos culturales -concretados en formulaciones formales y en comportamientos didácticos- que una sociedad dada, como resultado

de la correlación de fuerzas existente entre las distintas clases y grupos que la estructuran en un momento histórico concreto, considera necesario transmitir e inculcar a sus miembros más jóvenes para constituirlos en miembros activos de esa comunidad, con la finalidad de asegurar la perduración y cohesión de la misma.

De esta manera, para esos miembros más jóvenes, el currículo escolar obligatorio se constituye, primero, en uno de los depósitos fundamentales de los objetos culturales producidos a lo largo de la historia de la especie por el colectivo en el que les ha tocado nacer; segundo, en uno de los instrumentos básicos de su construcción cultural individual, es decir, de su proceso de hominización; en fin, tercero, y como consecuencia de lo anterior, en la fuente y modelo de sus modos de comportamiento. Estos modos de comportamiento, si no tienen ocasión de confrontarlos con los de otros colectivos de la propia nación y, sobre todo, de otras naciones o etnias, llegarán a parecerles naturales, los únicos que corresponden a la esencia de la especie.

Ahora bien, la presencia de lenguas extranjeras en los currículos introduce en éstos, como de rondón, un elemento reductor de la univocidad cultural que, de manera partidista, ha sido inducida por las AMIS mediadas por lengua materna y que el currículo obligatorio pretende confirmar y prolongar. La lengua extranjera en el currículo se presenta insidiosamente como un **currículo dentro del currículo, una cultura dentro de una cultura**, mostrando que aquello que la lengua materna y el currículo escolar mediado por ella presentan como **la cultura** no es más que una cultura entre las diferentes posibles; aquello que se presenta como **el** sentido del mundo no es más que uno de los sentidos posibles: aquél que ha sido construido por las formas culturales contingentes e históricamente determinadas que el resultado de la correlación de las fuerzas sociales ha ido propiciando hasta el momento presente, en **este** colectivo humano concreto. La lengua extranjera en el currículo puede, por ello, tener un carácter **contrahegemónico**; puede constituirse en uno de los instrumentos más aptos para limitar la eficacia reproductora de los sistemas de enseñanza.

Naturalmente, para que esto sea posible, será necesario que los contenidos del currículo de lengua extranjera y las prácticas escolares de apropiación de la misma sean tales que los aprendices puedan entrar en relación con la cultura de los locutores de la lengua objeto de apropiación. O dicho de otro modo, será preciso que los aprendices interactúen en AMIS semejantes a aquellas en las que interactúan cotidianamente los locutores nativos y que han determinado su modo singular de construcción de la conciencia, su modo particular de construcción cultural, su proceso específico de hominización.

2.2.3. La necesidad y los límites de los currículos culturales

La elaboración de currículos culturales para la enseñanza de las lenguas aparece así como una tarea indispensable de todos aquellos que trabajan en la enseñanza de las lenguas. La inmensidad del esfuerzo que este proyecto puede suponer -su alcance quedará patente en el procedimiento que expondremos luego (véase el capítulo 3)- no debe ser óbice para intentar abordar este desafío de hacer del aula de lengua un laboratorio de comunicación. En efecto, como repetidas veces he dicho y escrito, o bien hacemos lo que sea preciso para intentar transformar las aulas en lugares de interacción social idiosincrásica de la cultura o las culturas propias de los locutores de la lengua extranjera de modo que se posibilite así que ésta se convierta en un instrumento de mediación de la conciencia de los aprendices (y, por lo tanto, de relativización, ampliación, corrección, enriquecimiento del trabajo de construcción llevado a cabo por la lengua materna), o bien aceptamos reducir la apropiación de lenguas a algo puramente superficial, un barniz de significantes sin sentido, que se superpondría, sin modificarla, a la conciencia construida mediante la lengua materna, lo que supondría, en la práctica, renunciar a la apropiación del sistema de producción y negociación de sentido de la lengua extranjera (Atienza, 1993 a y b, 1995), es decir renunciar al dominio de esa lengua.

Ahora bien, la evidente necesidad de este tipo de currículos no quiere decir que sea fácil elaborarlos ni, sobre todo, que su tratamiento didáctico pueda conducir a que los aprendices vivan en el aula las experiencias de los hablantes autóctonos en su vida diaria. Más abajo (en 3.2.) hablaremos de las dificultades de elaboración. Respecto al tratamiento didáctico, hay que decir que aún cuando consiguiésemos reunir en un currículo el conjunto de las AMIS propias de la cultura de una lengua, su reconstrucción en el laboratorio de comunicación que ha de ser el aula quedará siempre muy lejos de la realidad. Las vivencias del alumno nunca podrán ser comparables no sólo a las del locutor autóctono, sino tampoco a las más próximas del antropólogo. En efecto, la posición de observador-participante, que define el trabajo de éste, es posible en las condiciones de inserción social real en las que se coloca -el antropólogo convive con la comunidad cuyos comportamientos estudia- pero no en la experiencia simulada en el aula-laboratorio en el que alumnos y profesor intentan reconstruir la vida de esa sociedad. A lo más, se podrá aspirar a colocar al alumno en situación de observador indirecto de las conductas del colectivo locutor de la lengua objeto de aprendizaje (mediante el análisis de documentos auténticos de todo tipo, en los que el vídeo debería ocupar un papel de primer plano). Pero el paso a la participación será siempre un mero simulacro: ni el contexto, ni los actores de las interacciones sociales simuladas son comparables a los contextos y actores reales.

En resumen, el profesor de lengua extranjera que quiera abordar el desafío de construir y llevar a la práctica currículos culturales, ha de saber que su trabajo, ade-

más de difícil, se quedará siempre, en cuanto a resultados, mucho más acá de lo deseable. Ello no debe llevarle a desistir de su empeño: al fin y al cabo no sólo esta frustrante situación representa un caso más de ese espacio entre la realidad y el deseo en el que la condición humana sitúa a todos los miembros de la especie desde el mismo momento de su nacimiento, sino que, además, es el empeño en hacer realidad sus deseos lo que explica el desarrollo filogenético de la especie.

3. Una propuesta de procedimiento para elaborar currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras

A la hora de concretar una propuesta para elaborar currículos culturales para la enseñanza de lenguas extranjeras hemos de tener en cuenta varios factores: en primer lugar, parece necesario tomar decisiones en lo referente al tipo de contenidos culturales que semejante propuesta debería de privilegiar; en segundo término, será preciso concretar el procedimiento propiamente dicho; necesitaremos luego, en tercera instancia, identificar los instrumentos, vías o ámbitos de actuación que permitan al procedimiento ser más eficazmente operativo, es decir, que posibiliten la construcción efectiva del currículo cultural; en último término, será importante reflexionar sobre los obstáculos que puedan surgir en la aplicación y desarrollo de este currículo. Tratemos, pues, cada uno de estos extremos.

3.1. ¿QUÉ CONTENIDOS HAN DE SER OBJETO DEL CURRÍCULO?

La ambición totalizadora y la tentación de una respuesta fácil nos llevarían a proponer que el currículo debería abarcar todos los aspectos de la cultura extranjera para cuya categorización propusimos distintos modelos en el capítulo primero (véase 1.3.). Todos los objetos a los que se refieren tanto la tipología de Camilleri como la de Fisher son necesarios para definir una cultura dada; en la propuesta de Galisson, cultura es tanto "lo cultivado" como "lo cultural"; en fin, los distintos elementos que resultarían de la aplicación de mi propia propuesta (lo verbal, lo no verbal, lo que subyace a lo uno y lo otro y lo que se superpone a ambos), son todos ellos culturales. Pero no todos tienen la misma pertinencia para la construcción de la conciencia idiosincrásica de los locutores nativos ni, por ende, para la reconstrucción de la conciencia que el aprendizaje de una nueva lengua debe suponer. Ni tampoco todos ellos necesitan de la lengua extranjera para poder ser conocidos y apropiados. Lo cultivado (es decir aquello que, según Simard, forma parte de la cultura promocional; lo que se superpone a lo verbal y a lo no verbal, en mi propuesta; buena parte de lo que Camilleri designa como productos de la actividad humana, de un lado, y modos organizativos colectivos de otro; bastantes de los aspectos que, en la clasificación de Fisher, caben en el componente material de la cultura) posee una signifi-

catividad reducida desde la perspectiva que aquí hemos construido y, además, son accesibles por otros medios distintos de la participación en experiencias interaccionales idiosincrásicas. Por ello, los contenidos culturales privilegiados habrían de ser aquellos que se sitúen más en el polo de lo cultural (Galissou), de los implícitos (Zarate), de los *a priori*s (Porcher), de lo que subyace a lo verbal y a lo verbal (Atienza), de los símbolos, valores, normas y conductas (Fischer y Camilleri). En definitiva, los contenidos culturales que nos interesa compendiar y organizar en un currículo son aquellos que comparten la mayoría de los miembros de un colectivo nacional y que les permiten producir y negociar, sin dificultades mayores, el sentido, en las AMIS en las que participan, independientemente de la distancia que pueda existir entre ellos en su formación académica, profesión, nivel social, sexo, religión, etc. Es decir, que los contenidos culturales que nos interesan son los más difícilmente identificables. No se nos ha de escapar, además, que muchos de los contenidos culturales propios de un colectivo dado se sitúan en algún lugar entre los dos extremos distinguidos; ni tampoco que existe una dialéctica entre éstos, hasta el punto de que el devenir histórico puede convertir en cultural -transformado en símbolos, representaciones, valores, conductas- lo que en su origen es sólo cultivado, pero que con el paso del tiempo puede configurarse como señas de identidad del colectivo (piénsese en un componente tan propio de lo cultivado como puede ser *El Quijote* y en cómo esta obra ha ido trabajando el imaginario colectivo de los españoles).

3.1.1. Un procedimiento para identificar los contenidos

El procedimiento que a continuación proponemos encuentra su justificación en las reflexiones en torno al análisis de los modos de producción cultural anteriormente realizadas (1.2). Recordemos en resumen lo que decíamos allí: a) la cultura humana es el resultado de la actividad social colectiva histórica -de la filogénesis-concretada en productos y formas de actividad materiales y espirituales; b) el conocimiento de esos productos y dominio de estas formas de actividad debe ser adquirido por cada miembro de la especie en su ontogénesis particular, por medio de una suerte de operación de injerto en el que la lengua cumple un papel instrumental primordial; c) siendo distintas las experiencias históricas de cada colectividad, lo son también los procesos singulares de hominización y los resultados de esos procesos; d) por lo tanto, acceder a una cultura extranjera a través de su lengua supone acceder a otras formas de actividad, a otros modos de hominización y, por consiguiente, enriquecer y completar el proceso iniciado en las AMIS propias de la lengua-cultura materna; e) sin embargo, y en conclusión, esto último sólo será posible si las situaciones de enseñanza aprendizaje de la lengua extranjera son ecológicamente pertinentes, es decir, si son capaces de reconstruir en el aula -aún con las limitaciones que hemos indicado en 2.1.3- las formas de actividad propias de esa lengua-cultura.

Esta conclusión es la que nos ha conducido a la toma de conciencia de la necesidad de elaborar currículos culturales.

Para llegar a ello -y partiendo de la tesis de que **en cada comunidad existen instancias de interacción o AMIS privilegiadas en las que lo que es propio de esa comunidad desde el punto de vista cultural es construido, reconstruido y transmitido**- sería necesario, desde nuestra perspectiva, proceder sucesivamente a realizar:

1.- Un análisis previo de los sistemas o subsistemas de actividad característicos de la lengua-cultura materna del público al que el currículo se dirige para identificar las AMIS privilegiadas en las que han tenido y tienen lugar los procesos de hominización de los miembros de esa cultura, esto es, las operaciones de injerto de los productos filogenéticos en el nivel ontogenético.

2.- Un análisis previo, del mismo tipo, pero relativo a las AMIS en las que tienen lugar los procesos de hominización propios de la lengua-cultura que ha de ser objeto de estudio.

3.- Una comparación entre los dos sistemas y subsistemas de actividad que, como resultado de las dos operaciones anteriores, hayan podido emerger, a fin de aislar las AMIS propias de la lengua-cultura extranjera que, no existiendo en la lengua materna, o existiendo con funcionamiento o funciones culturales distintas, serían especialmente potentes y significativas en los procesos ontogenéticos de hominización de los locutores nativos.

4.- Una secuencia progresiva y articulada de interacciones propias de la lengua-cultura extranjera, compuesta de las AMIS así aisladas, cuyos distintos hitos -que constituirán el currículo cultural- serán susceptibles de ser desarrollados posteriormente en unidades didácticas independientes entre sí u organizadas en torno a una tarea única.

5.- Una organización, finalmente, de la práctica didáctica en actividades de comunicación que, presentando, primero, y reproduciendo, después, en el aula, en la medida de lo posible, las condiciones de realidad de esas AMIS, permitan a los aprendices interactuar en contextos cercanos a aquellos en los que interactúan los locutores nativos, lo que ha de posibilitar que los alumnos puedan experimentar el papel de mediador semiótico -esto, es de instrumento de injerto en la ontogénesis de los productos de la filogénesis- que corresponde a la lengua objeto de apropiación.

3.1.2. Vías para operativizar el procedimiento

Una vez que tenemos una propuesta para elaborar currículos culturales hemos de preocuparnos por operativizarla, lo que nos conduce a enfrentarnos con el siguiente interrogante: ¿dónde encontraremos una descripción o un depósito de los sistemas o subsistemas de actividad, y de las AMIS en que éstos se despliegan, tanto de la lengua-cultura materna como de la extranjera? No son respuestas lo que faltan, pero sí fiabilidad y exhaustividad de los datos que las mismas proporcionan.

Podemos, en primer lugar, volvernos del lado de la antropología. Sería el camino más rico y rentable. Pero, desafortunadamente, no existen prácticamente estudios antropológicos de las sociedades modernas desarrolladas. Los antropólogos han buscado siempre el exotismo por lo que no tendríamos muchas dificultades, si fuésemos miembros de los Trobriands, cuya vida estudió Malinowski (1922), en aplicar el procedimiento antes descrito a una lengua-cultura como la de los Balineses, estudiada entre otros por Bateson y Mead (1942). Se trata en ambos casos, como en la mayoría de los estudiados por los antropólogos, de sociedades reducidas y de organización social, económica y política simple que pueden ser analizadas con relativa facilidad y eficacia por uno o varios estudiosos. En cambio, los estudios antropológicos sobre sociedades desarrolladas son muy recientes y abarcan aspectos muy puntuales de las mismas, por lo que nos son de muy poca utilidad para nuestros propósitos.

Una vía más satisfactoria, en cuanto a la variedad de los datos que nos puede proporcionar, es la de los libros testimonio, ya sean de carácter ensayístico o de ficción cuyos ejemplos más celebres en el pasado los proporcionan, por ejemplo, las *Lettres Persannes* de Montesquieu (1721) para Francia y las *Cartas Marruecas* de Cadalso (1789) para España. En lo que se refiere a la Francia actual -cuyo caso conozco mejor que el español- contamos con una numerosa y, en algunos casos, amplísima documentación de este tipo: desde los hilarantes *Les carnets du major Thompson*, de Daninos (1954) y *Les Parisiens*, de Shifres (1990), hasta los enciclopédicos trabajos testimoniales de Zeldin, *Histoire des passions françaises* (1978) y *Les Français* (1983), pasando por diferentes muestras de la literatura no humorística entre las que cabe subrayar la reciente y magnífica *Le testament français* de Makine (1995), o *La traversée des fleuves* de Goldschmidt (1999). Sin embargo, es éste un camino muy aleatorio, asistemático, parcial y subjetivo, donde la ficción y la realidad se superponen con facilidad, un camino poco fiable, pues.

Un procedimiento más riguroso nos lo proporciona el análisis comparativo de los currículos de enseñanza obligatoria de la sociedad de origen de los aprendices con los de la sociedad locutora de la lengua objeto de aprendizaje. Ya quedó dicho que considerábamos estos currículos como compendios de los contenidos culturales que cada grupo humano supone necesario hacer conocer a sus miembros más jóvenes

para socializarlos, esto es para asegurar la reproducción de la cultura dominante de esa misma sociedad. Sin embargo, esta vía tiene el inconveniente de que dichos contenidos se refieren sobre todo a los aspectos de lo cultivado o promocionales y dejan prácticamente de lado los componentes de lo cultural. Curiosamente estos últimos están mucho más presentes en el currículo oculto, es decir en los sistemas de valores y normas que emergen del comportamiento en el aula de cada profesor y de la modulación que este mismo opera sobre los contenidos oficiales. Por ello, hemos también de renunciar a esta ruta.

En último lugar, podemos considerar la vía etnometodológica. La etnometodología (Coulon, 1993) es una orientación de los estudios sociológicos, que debe su prestigio actual fundamentalmente a los esfuerzos de Garfinkel (1967), cuyo eje central es la afirmación de que todos somos sociólogos y que, por lo tanto, contra el sentir de la sociología tradicional durkheimiana, no necesitamos, para explicarnos y explicar el mundo, del saber experto. Al contrario, todos tenemos a nuestra disposición los instrumentos necesarios para dar cuenta de lo que hacemos en nuestra existencia y de por qué lo hacemos. Aplicados estos principios a nuestro caso podríamos proceder de la siguiente manera: a) recoger los testimonios de un grupo de personas de la lengua-cultura de los futuros aprendices, pero conocedores de la lengua-cultura objeto de descripción curricular, tanto en torno a su lengua-cultura de origen, la española, por ejemplo, como relativos a la lengua-cultura que queremos describir, la francesa, pongamos por caso; b) hacer lo mismo en relación con individuos pertenecientes a la lengua-cultura extranjera pero conocedores de la lengua cultura materna de los aprendices; c) comparar los testimonios cruzados de ambos colectivos y establecer un currículo cultural a partir tanto de las coincidencias como de las divergencias significativas que el trabajo comparativo señale, según una serie de principios que habría que determinar. Los datos que habría que analizar y comparar serían proporcionados por las respuestas a sendos cuestionarios dobles, idénticos para los distintos informadores, así como de las informaciones provenientes de discusiones de grupo en las que se confrontarían las posiciones de los diferentes encuestados en cada una de los grupos: el constituido por miembros de la lengua-cultura materna y el formado por individuos de la lengua-cultura objeto de enseñanza-aprendizaje. Naturalmente, el resultado de semejante trabajo no podría, en un primer momento sobre todo, aspirar a la exhaustividad, pero tendría la garantía de dar cuenta de lo vivido con toda la riqueza de la diversidad y complementariedad de las distintas experiencias. Obtendríamos así no el currículo cultural, sino un currículo cultural entre otros posibles, de cuya viabilidad y potencialidad podrían ir dando cuenta sucesivas experimentaciones del mismo.

Aunque no se me escapa la fragilidad de este último modelo es, en estos momentos, el que me parece más fiable, por lo que luego se verá, y de hecho en él concentro mis esfuerzos actuales.

3.1.3. Las resistencias a la elaboración y aplicación de los currículos culturales

Al describir, en el apartado anterior, las cuatro vías operativizadoras del procedimiento para identificar los contenidos del currículo descrito en 3.1.2., hemos indicado los elementos estructurales que, en cada caso, fragilizaban dicha operatividad. Me referiré ahora, con la máxima brevedad, a otros aspectos más de fondo, esenciales, podríamos decir, de orden cognitivo y psicoafectivo, susceptibles de actuar en los cuatro casos condicionando no sólo la posibilidad de elaborar los currículos sino también la de practicarlos adecuadamente.

En primer lugar, naturalmente, el carácter **implícito** de "lo cultural", que, según hemos convenido, ha de ser el contenido esencial del currículo. Más arriba (1.3.1.) ya hicimos algunas observaciones respecto a este concepto: el trabajo de construcción social de los comportamientos opera con tal discreción que hace aparecer como natural aquello que es aprendido (Zarate, 1986). En estas condiciones, lo relevante de una lengua-cultura permanece, para sus miembros, implícito, y no puede emerger más que por contraste con los comportamientos de los integrantes de una lengua-cultura diferente. De ahí el interés, para la construcción de currículos culturales, del procedimiento etnometodológico tal como lo hemos sugerido: de un lado, el mismo informante es reclamado para hablar de su propia realidad y de la realidad extranjera, creando así las condiciones de emergencia de los implícitos en el propio informante; de otro, los datos aportados por informantes nativos de la lengua objeto de enseñanza-aprendizaje son contrastados con los provenientes de los aportados por informantes originarios de la lengua-cultura materna del futuro aprendiz de esa lengua-cultura, estableciéndose así un juego de espejos que permite al elaborador del currículo perspectivas que se escapan a los informadores.

En segundo lugar, la noción de **estereotipo**, cuya función ocultadora y simplificadora de la realidad es un lugar común hoy en la reflexión sobre la enseñanza de las culturas (Zarate, 1986 y 1993; Abdallah-Pretceille, 1986; Porcher, 1986; Byram, 1992). El estereotipo dificulta el trabajo de identificación de contenidos culturales en la medida en que resulta de un procedimiento de generalización de lo particular, de reducción de la complejidad y, sobre todo, de subversión de la relación entre lo esencial y lo anecdótico en el que lo segundo se revaloriza a expensas de lo primero. El acecho al estereotipo es una de las claves de eficacia del trabajo de construcción de currículos culturales. También aquí, es fácil comprenderlo, la vía etnometodológica se demuestra más eficaz que las demás.

El tercer fenómeno que frena la acción de definir currículos culturales es el de la **representación**. Jodelet (1984), citado por Fischer (1987, p. 117-118), propone una definición de representación que muestra bien su complejidad y las razones de su eficacia social: "*Las representaciones sociales son modalidades de pensamiento prác-*

tico, orientadas hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del medio social, material e ideal. Como tales, presentan caracteres específicos en el plano de la organización de los contenidos, de las operaciones mentales y de la lógica. El carácter socialmente marcado de los contenidos o de los procesos de representación ha de ser puesto en relación con las condiciones y los contextos en los que emergen las representaciones, con las comunicaciones a través de las cuales circulan, con las funciones a las que sirven en la interacción con el mundo y con los otros". Al subrayar la determinación social de su constitución, esta definición de representación introduce las ideas de diversidad, complejidad y profundidad que el estereotipo escamotea. En ese sentido, supone una ayuda a la descripción de los currículos. Pero, a la vez, marca sus límites: cuando definimos los contenidos culturales de un determinado colectivo no hacemos más que señalar una realidad cambiante diacrónicamente, a través del tiempo histórico, y sincrónicamente, a través de la variedad del espectro social. Esto ha de llevar a nuestra conciencia, una vez más, la relatividad del objeto de nuestra ambición catalogadora y la necesidad de huir del monolitismo en lo que respecta al resultado de esa ambición. La provisionalidad y la parcialidad se presentan así como componentes básicos de la eficacia de los currículos culturales. Como lo recuerda Zarate (1993, p. 43), *"la variación es un motor descriptivo. Mientras que la descripción tradicional intenta dibujar los contornos de las prácticas culturales 'medias', recurre al procedimiento del nativo medio y se propone como objetivo la simplificación entendida como uniformización, incluso la neutralización de las diferencias intraculturales, la toma en cuenta de las representaciones es solidaria de una apertura máxima a la variedad de los contextos culturales y sociales"*. El objetivo, en este caso, del dominio de una competencia comunicativo-cultural en una lengua extranjera, será tanto más alcanzado cuanto más capaces sean los aprendices de leer la pluralidad de representaciones y de interpretarlas, es decir de entender los procesos contextuales que están en su origen y que les dan sentido.

En último término, hemos de referirnos a la noción de **frontera**, sobre la que llama la atención Byram (1992), siguiendo a Barth y a Cohen. El contenido básico del concepto de frontera es la idea de que cuando un grupo cultural entra en contacto con otro tiende a acentuar alguno de sus comportamientos para mostrar con claridad lo que le separa del otro, para situarse con radicalidad como diferente. Este planteamiento -que insiste sobre lo que ya hemos señalado repetidamente, a saber, que nuestros implícitos culturales emergen cuando estamos confrontados a otros comportamientos deudores de otros implícitos- tiene una doble dimensión -positiva una, negativa la otra- en relación con la elaboración de currículos culturales. Por un lado, revela lo que un grupo considera como definitorio en orden a su identificación cultural, reduciendo así la visión estereotipada que el otro arroja sobre él, o dicho de otro modo, el fenómeno frontera confronta los heteroestereotipos a los autoestereotipos permitiendo una visión menos sesgada y etnocéntrica al observador externo. Pero, por otro lado, la acción frontera comporta dos peligros: el primero consiste en

primar los comportamientos y significaciones más tangibles y aparentes, esto es, los componentes más superficiales de los implícitos, puesto que son éstos los más accesibles a la conciencia de la mayoría de los miembros del grupo; el segundo, que complementa el anterior, radica en la simplificación de la complejidad, dado que, al marcar las fronteras, el grupo no puede conservar más que los elementos generales, ocultando con ello su propia diversidad y los conflictos que le desgarran y enriquecen. De este modo, lo que separa al colectivo de otros colectivos, que puede incluso tener menos peso que lo que le une a ellos, es elevado a categoría esencial. Los nacionalismos de todo signo, más cuanto más radicales, tienen su origen en estos mecanismos de simplificación y superficialización que acompañan a los fenómenos frontera. Pero éstos operan igualmente en todos los casos en los que instamos a alguien a definirse culturalmente, por lo que es absolutamente necesario tener en cuenta sus efectos distorsionadores en nuestro trabajo de construcción de currículos culturales.

Conclusión

Al final de este largo recorrido dos cosas han debido quedar claras: la pertinencia e incluso la urgencia de abordar la elaboración de currículos culturales para la enseñanza de las lenguas y la dificultad de satisfacer semejante necesidad.

La pertinencia la hemos fundado, por una lado, en una definición de la cultura como producto e instrumento básico de los procesos de hominización, tanto en el nivel filogenético como en el ontogenético; por otro, en una concepción de la lengua que hace de ella no sólo el producto cultural más elaborado sino también -y, sin duda, a causa de ello- el instrumento hominizador por antonomasia en el nivel ontogenético, pues la lengua media de manera irremplazable en las AMIS en las que se concretan los procesos de transpaso de lo interpsicológico a lo intrapsicológico, que es en lo que consisten los procesos ontogenéticos de hominización; en tercer término, la suma de estos dos planteamientos hacía emerger un pilar más de la argumentación: acceder, con todas las consecuencias, a los comportamientos que una lengua segunda exige necesariamente, determina, en el aprendiz, una reorientación de los procesos de hominización en marcha; en último término, concluíamos que este encañamiento lógico era inane si no conducía a la elaboración de currículos culturales que ofreciesen a los aprendices la posibilidad de interactuar en la lengua extranjera de modo semejante a como interactúan los locutores nativos de esa lengua. Esta convicción nos llevó a hacer una propuesta de procedimiento de construcción de tales currículos.

Pero inmediatamente advertimos los obstáculos que se oponían al éxito del proyecto. Esos obstáculos procedían, en primer lugar, de la dificultad de encontrar un

campo de operaciones que rentabilizase el procedimiento diseñado, optando, como el menor de los males, por lo que denominamos la vía etnometodológica, y, en segundo término, de las resistencias que nacían de la actitud psicocognitivo-afectiva de los individuos en las situaciones de diálogo cultural, a saber: los implícitos, los estereotipos, las representaciones y los fenómenos frontera.

Este catálogo, variado y robusto, de obstáculos no ha enfriado, sin embargo, nuestras convicciones. Simplemente les ha dado su auténtica dimensión: por un lado, nos ha enseñado que elaborar currículos culturales es una tarea de largo alcance, que sólo podrá irse realizando progresivamente, acumulando y comparando informaciones, y que, además, no puede -ni debe- conducir al monolitismo sino a la pluralidad, puesto que plural es la comunidad de hablantes de una lengua, plurales son los códigos lingüísticos con los que median sus transacciones y plural es su modo de vivir la cultura que con su trabajo social construyen y en la que y con el que se construyen a sí mismos como sujetos de esa comunidad y, gracias a ello, como sujetos humanos; por otro lado, nos ha dado una lección de realismo al advertirnos que esos currículos llevan en la médula de su acto generador la fuente de sus límites, la denuncia de su relatividad y las claves de su impotencia.

¿Qué concluir, entonces? Que si los currículos culturales no pueden conducir a nuestros alumnos, más que de manera muy aproximada, a vivir las experiencias del otro y a un mejor conocimiento de ese otro, son capaces, en cambio, en el esfuerzo sin cesar renovado por alcanzar esos huidizos objetivos, de proporcionarles algunas de las claves de sí mismos, y ante todo ésta: que ellos también son socialmente construidos, que lo que consideran como más propio y singular les ha sido sigilosamente prestado por el diálogo social, que lo que les parece más natural en su conducta es el fruto de su inserción histórica en un aquí y ahora que no han elegido y en el que antes de que ellos pudiesen tomar la palabra, antes incluso de alguien les hablasen, se hablaba ya de ellos (Ogilvie, 1992) y que, gracias a este discurso del otro, son, es decir, paradójicamente, se ignoran, porque ésa es precisamente la esencia de su ser social. Pero al final de este viaje, aparentemente frustrante, propiciado por los currículos culturales, obtendrán como premio la renuncia a la ambición demiúrgica del conocimiento del otro y de sí mismos, esto es habrán aprendido la tolerancia.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1986): *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Institut National de la Recherche Pédagogique.
- ÁLVAREZ, A. y DEL RÍO, P. (1990): "Actividad y Lenguaje. El diseño cultural como marco para una enseñanza del inglés". En: *Comunicación, Lenguaje y Educación*, nº 7-9, p. 99-125.

- ATIENZA, J.L. (1993a): "5 ideas para el debate sobre la enseñanza de las lenguas y de las culturas". En: *Boletín informativo de Lenguas, n° 2*. Madrid: CEP de Villaverde.
- (1993b): "De la teoría y de la práctica en la Didáctica de las Lenguas". En: MONTERO, L. y VEZ, J.M. (dir.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela: Tórculo Ediciones.
- (1995): "L'approche communicative: un appel à la résistance". En: *Etudes de Linguistique Appliquée, n° 100*, Didier Erudition.
- BATESON, G. & MEAD, M. (1942): *The Balinese character: a photographic analysis*. New York: Academy of Sciences Special Publications.
- BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*. Paris: Crédif/Hatier/Didier.
- CASTORIADIS, C. (1996): *La montée de l'insignifiance*. Paris: Seuil.
- COULON, A. (1993): *L'ethnométhodologie*. Paris: Presses Universitaires.
- DAVIDOV, V. (1988): *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico*. Moscú: Editorial Progreso.
- FISCHER, G.N. (1990): *Les domaines de la psychologie sociale: le champ du social*. Paris: Dunod.
- GALISSON, R. (1991): *De la langue à la culture par les mots*. Paris: CLE International.
- GARFINKEL, H. (1967): *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- GERMAIN, C. (1993): *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- GIMENO, J. (1988): *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- GOLDSCHMIDT, G.A. (1999): *La traversée des fleuves*. Paris: Seuil.
- HYMES, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life". En: GUMPERS, J.J. & HYMES, D. (comp.): *Directions in Sociolinguistics*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- JODELET, D. (1984): "Représentations: phénomènes, concepts et théories". En: MOSCOVICI, S. *Psychologie Sociale*. Paris: Presses Universitaires.
- KELLY, L.G. (1969): *25 centuries of Language Teaching: 500 BC-1969*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- MAISONNEUVE, J. (1993): *La Psychologie sociale*. Paris: Presses Universitaires.
- MALINOWSKY, B. (1927): *Sex and Repression in Savage Society*. London and New York: International Library of Psychology, Philosophy and Scientific Method.
- OGILVIE, B. (1992): "Lacan: le corps et le nom du corps". En: GODDARD, J.Ch. y LABRUNE, M. (comp.): *Le corps*. Paris: Vrin.
- OUELLET, F. (1991): *L'éducation interculturelle*. Paris: L'Harmattan.
- PIVETEAU, J. (1955): *L'actualité des langues vivantes*. Paris: Ligcl.
- PORCHER, L. (1986): *La civilisation*. Paris: CLE International.

- SIMARD, J.J. (1988): "La révolution pluraliste: une mutation des rapports de l'homme au monde". En: OUELLET, F. (ed.): *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Quebec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- STOETZEL, J. (1963): *La psychologie sociale*. Paris: Flammarion.
- TOMATIS, A.: *Nous sommes tous nés polyglottes*. Paris: Fixot.
- VIGOTSKI, L.S. (1962): *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pleyade.
- WERTSCH, J.V. (1988): *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- ZARATE, G. (1986): *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- . (1993): *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris: Didier.

EL MAPA LINGÜÍSTICO-EDUCATIVO MARROQUÍ Y SU INFLUENCIA EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA DE INSTRUCCIÓN

Mohamed El-Madkouri Maataoui
Universidad Autónoma de Madrid

Introducción

Entre las múltiples y diversas funciones y misiones de la escuela, me centraré en una, que para mí es la fundamental. Cuando un estudiante se incorpora al sistema educativo, ingresando en un colegio, lo debe hacer para aprender y aprobar. Esto es: asimilar una serie de contenidos, demostrar mediante cualquier tipo de sistema de evaluación que los ha asimilado, y pasar al curso siguiente. No voy a hacer, por tanto, hincapié en la dimensión socializadora y aculturadora de la escuela. Un niño que fracasa en sus estudios, fracasa también en lo demás. La opción inversa, hasta donde han podido llegar mis consultas, dada la escasísima bibliográfica existente, no es posible. No se ha conseguido socializar con éxito, y menos aún culturizar, a personas con fracaso escolar. Los problemas de la juventud de los suburbios de París constituyen un buen ejemplo de ello.

Ahora bien, el problema de los estudiantes inmigrados recién llegados, no sólo les concierne a ellos o a sus padres, cuando éstos son conscientes de la cuestión, sino que compete también a la escuela. Los primeros afectados por esta nueva realidad del sistema educativo español, aparte del propio alumnado, son los maestros y profesores que se relacionan con ellos. El alumnado magrebí presenta varios problemas que, últimamente, vienen calificándose, de manera un tanto simplista por genérica, con el epíteto de "culturales". En el presente artículo incidiré principalmente en el factor lingüístico, dado mi convencimiento de que éste es el factor esencial. Soy consciente de que existen también otros condicionantes vinculados a la sociedad de origen (sociales y educativos primordialmente) que asimismo resultan determinantes; no obstante, ocupan un segundo lugar, si se considera que la puerta para

cualquier contacto entre profesorado y alumnado y entre éste y el sistema educativo en general pasa por la lengua.

El alumno recién llegado no sólo aprende, en este caso, la lengua española para jugar con sus compañeros en el patio del colegio, sino para asimilar las disciplinas de historia, geografía, matemáticas, ciencias, literatura, etc. Este aprendizaje va más allá de "¡qué guay!", o "me mola tía", ... para desembocar en conocimientos aceptables de los registros formales de la lengua española. El niño inmigrado no sólo debe entender y expresarse de una manera aceptable en nuestra lengua, sino que también debe tener conocimientos metalingüísticos de la misma. A los escolares se les requiere, y deben lograrlo, que reconozcan lo que es un verbo, un adjetivo, un sustantivo, lo que es una oración simple, una compuesta, ... la concordancia, etc. Es decir, el escolar debe aprender, en un tiempo muy corto, a expresarse formal y oralmente, aparte de por escrito, en una lengua nueva, y además pensar sobre ella y analizarla, utilizando un vocabulario (terminología) específico. Asimismo debe dominar la lengua como medio de comunicación para entender las explicaciones de los profesores sobre historia, geografía, matemáticas y el resto de asignaturas del currículo escolar. No es tarea fácil. Son varios los factores determinantes. Ante todo, está la motivación tanto del propio alumno, como de sus profesores. Una motivación que pasa por la imagen que tiene de sí mismo y que se tiene de él. Dignas de mención son, a título de ejemplo, las diferencias entre el alumnado marroquí y el alumnado chino acerca de la imagen que cada grupo tiene de sí mismo. El alumno chino se siente orgulloso de su origen y cultura, además de confiar en sí mismo, hecho que no siempre es perceptible en el alumnado marroquí, lo que, unido a otros condicionantes, hace mermar en éste la autoconfianza. Existen también otros factores de carácter sociológico: procedencia rural o urbana de este alumnado, clase social a la que pertenece, poder adquisitivo de los padres en España, etc. También se ha de tener en cuenta la variante de política lingüística del país de procedencia y las relaciones de dominio o supeditación con las lenguas de origen. Otros factores, en cambio, dimanan del propio sistema educativo y, en general, de la situación de alumnos y profesores en Marruecos.

Aunque el propósito de este artículo es describir el mapa lingüístico magrebí y esclarecer su posible influencia sobre la adquisición del español como lengua de instrucción de dicho alumnado, existen también otros factores de índole sociolingüística y lingüístico-educativa de origen.

No todos los escolares inmigrados marroquíes proceden de la misma zona, ni llegan con la misma preparación y/o motivación para el estudio. Las condiciones sociales del lugar de procedencia inciden de manera directa en la relación del alumno con su entorno y con el sistema educativo en general. Son determinantes, en este caso, el lugar donde se han realizado los primeros estudios, la percepción del papel y

función de los estudios en la familia, y la percepción y presentación del traslado al extranjero. Por tanto, la primera distinción que hay que establecer es la diferencia existente entre el alumnado procedente de un entorno urbano y el que proviene de un entorno rural. Es necesario también distinguir entre zonas "urbanizadas" y las que no lo son. Las "urbanizadas" suelen ser pequeñas poblaciones dotadas de un determinado número de infraestructuras elementales, mientras que el resto carece de ellas. Es cierto que existen pueblos modélicos, tanto en las zonas de montaña como en las de regadío, pero numéricamente son irrelevantes; además, no presentan una acusada tendencia a la inmigración.

En cuanto a las variantes socioeducativas, en menos de veinte años, la percepción, por parte de la sociedad, de los estudios como algo positivo ha experimentado un profundo descenso. Antes los estudios estaban relacionados con salidas laborales, así como con la mejora del estatus social y económico de las familias. Ello permite entender el hecho de que de familias con recursos mínimos han podido salir graduados universitarios y excelentes profesionales en todos los ámbitos. Costear los estudios de un hijo constituía una inversión, una forma de "salir de la miseria". El padre trabajaba duro para sacar adelante a uno de sus hijos, que es el que luego se encargaría de ayudar a la familia y a sus hermanos. En las familias modestas, los hijos mayores solían cursar un ciclo de estudios corto para ponerse a trabajar después, a no ser que se tratase de estudiantes aventajados. En este caso, podían conseguir una beca para cursar enfermería o magisterio, hacerse miembros de las fuerzas de seguridad u oficiales del ejército. Pero eran los hijos menores, gracias a esta ayuda de los mayores, los que solían salir adelante.

Así es como se entiende que de familias con recursos mínimos hayan salido graduados universitarios y buenos profesionales en todos los campos: Variante educativa. Ahora, en cambio, esta visión de la escuela ha dejado de ser operativa. No sólo la escuela, sino la propia educación en sí han dejado de ser un aliciente para realizar inversiones en los estudios de los hijos.

La situación económica y social de Marruecos durante las tres últimas décadas ha afectado al sistema educativo del país. El titubeo entre la arabización y el afrancesamiento de este sistema educativo y, sobre todo, la indecisión con respecto al modelo de enseñanza que se quiere aplicar ha afectado notablemente al rendimiento del propio sistema y, sobre todo, al nivel de motivación del personal educativo que está en contacto directo con el alumnado. Los repentinos cambios de orientación y, principalmente, la falta de perspectiva para llevar a cabo un cambio paulatino y poco traumático desmotivan también. Hace ahora aproximadamente quince años, los profesores que impartían sus clases de matemáticas y otras asignaturas tuvieron que pasar a darlas en árabe. Fueron muy pocos los que vieron esta medida con buenos ojos, la mayoría la consideró ilógica, ya que el tipo de instrucción previa del profesorado no

sirve para resolver todos los problemas que se les vienen planteando. Se trata, pues, de una desmotivación que muy bien ha podido traspasarse a los propios alumnos.

La formación del profesorado en Marruecos es bilingüe: árabe y francés. Hasta hace muy poco, éste, y especialmente en el caso de los maestros, recibía una formación en una u otra lengua. En la actualidad, el mismo maestro puede recibir una formación arabista o una formación bilingüe. Existen tres centros de formación del profesorado para los tres niveles de enseñanza: primaria, secundaria (primer ciclo) y secundaria superior (segundo ciclo) -"Escuelas de maestros y maestras", CPR Y ENS-. En todos se imparte un ciclo de formación teórico-práctica de entre un año y dos años de duración. Al primer tipo de formación acceden personas que han obtenido el título de Bachillerato; al segundo, las que tienen el título de DEUG (Diploma de Estudios Universitarios Generales). Es decir, aquellos que han aprobado el segundo ciclo de la licenciatura; y, por último, al tercero, acceden los licenciados. En el caso del profesorado de secundaria, la formación que se imparte es especializada para las distintas asignaturas del currículo escolar: matemáticas, ciencias, lengua y literatura, lenguas, etc.

Éste es, de una manera esquemática, el organigrama teórico de la formación del profesorado. No obstante, si tenemos en cuenta los miles de parados que se dan entre los titulados (por no hablar de los que no lo son), y puesto que algunos centros de formación o cierran o sólo cogen un número limitadísimo de profesionales debido a que la plantilla del profesorado está completa, asistimos al fenómeno de que muchos licenciados se presentan para recibir un tipo de formación que consideran muy inferior a la suya propia. Un estudiante que ha pasado al menos cuatro años en la universidad estudiando física o matemáticas, se presenta para el puesto de maestro. Existen doctores que han recibido una formación, tanto en el propio país como en el extranjero, con vistas a trabajar en la Universidad, que se presentan para dar clases en los institutos. En casi todos los casos que he podido consultar, se comprueba la falta de cualquier tipo de motivación o interés por lo que hacen. Además, poseer un título superior no garantiza la calidad de la enseñanza a impartir, ni que el profesor sintonice y sea capaz de motivar a sus estudiantes. Todo lo contrario: "mírenme a mí, tanto sufrimiento y tanto aguante, para acabar dando clases en un instituto", les dijo un profesor a sus alumnos. Si a esto añadimos los bajos sueldos de los maestros, se entiende que un profesor tenga más ocupada su mente en hacer cálculos cabalísticos para poder llegar a fin de mes, que en el hecho de dar clases con el optimismo y entusiasmo debidos.

En los últimos tiempos, parece que Marruecos se esfuerza por construir escuelas por todas partes, con el fin de combatir una tasa de analfabetismo que, según las estadísticas más optimistas, supera el 50% de su población. No voy a entrar, por ahora, en la explicación de este fenómeno, pero mencionaré sólo dos causas: una polí-

tica y la segunda social. En el primer caso, un pueblo analfabeto es un pueblo "tranquilo" y "pacífico" que no causa problemas a sus gobernantes. En el segundo, la colonización francesa y la élite marroquí que tomó el poder tras la independencia han destruido la enseñanza tradicional coránica, sin haber llegado a convencer de los beneficios de la moderna. La sociedad marroquí, en su mayoría rural por aquel entonces, vetó la escuela moderna por considerarla un instrumento para el "lavado de cerebro". Esta resistencia constituía una de las muchas formas de resistir a la ocupación: se trataba de no tener contacto con ninguna de sus instituciones. Aquí debo mencionar que los agentes de la enseñanza tradicional tampoco se quedaron con las manos cruzadas, sino que propiciaron y promovieron la abstención. Resultado: ni enseñanza tradicional, ni moderna a pesar de los muchos casos exitosos que ha dado y está dando la escuela marroquí. Una cosa son los pocos casos destacados y otra, muy distinta, la generalización de la enseñanza.

En la actualidad, y por lo que se refiere al espacio físico, se ha producido un relativo acercamiento de la escuela a la población, pero todavía falta mucho para aproximarla al espacio mental de estos pueblos. No creo que haya muchos padres que consideren rentable invertir dinero, tiempo y preocupación en la enseñanza de sus hijas e hijos para que, al final, terminen sin trabajo y sin estabilidad. Los estudios ya no garantizan una salida profesional y así lo percibe la mayoría de los marroquíes, a pesar de que, desde la independencia de Marruecos, la tasa de escolarización se ha multiplicado por 10, o incluso más (Laghout, 1995: 10).

El sistema educativo marroquí es una edición "corregida" y adaptada a la realidad del país. Hasta hace muy poco, la enseñanza superior era y, aún lo sigue siendo por lo que respecta a algunas carreras científicas y de ingenierías, copia fiel, sin ningún tipo de corrección ni adaptación, de sus homólogas francesas. Hasta hace una década, más o menos, entrar en una universidad marroquí no garantizaba que se pudiera salir de ella con un título, pero quien lograba terminar los estudios tenía el trabajo asegurado. En principio, el sistema de enseñanza es bueno. De hecho, la casi totalidad de los profesores universitarios y profesionales de todo tipo, de origen marroquí y residentes en Francia, iniciaron sus estudios y los continuaron hasta acabar, al menos, el bachillerato en Marruecos. Sin embargo, es mínimo el número de hijos de inmigrantes nacidos en Francia -casi podríamos hablar ya de la cuarta generación- que, aun habiendo estudiado en este país, han conseguido alcanzar el mismo nivel que los anteriores. Es decir, ¿cómo se explica que tanto en Francia como en otros países occidentales, incluido Japón, haya profesores universitarios de origen marroquí que han estudiado en Marruecos, y que, sin embargo, entre los hijos de inmigrantes nacidos en esos países, no existan profesionales con el mismo nivel? El sistema educativo marroquí no era malo en términos cualitativos, pero sí lo era en términos cuantitativos. Ahora empieza a serlo en ambos sentidos. ¿Para qué sirve estudiar, se preguntan muchos?

En la actualidad, se está procediendo a poner en marcha una nueva reforma. Es la primera vez en la historia de este país norteafricano que se reconoce y se va a enseñar tamazight, el beréber. ¿Qué variante del beréber se va a enseñar?, ¿en qué parte de Marruecos se va a enseñar?, ¿para quién se va a enseñar?, ¿cómo se va a enseñar?, ¿en qué proporción de horas con respecto al árabe y al francés? Todavía no se sabe. Con respecto al francés, la nueva reforma se presenta como contrarreforma de la anterior, ya que vuelve a potenciar esta lengua. Incluso, se va enseñar la lengua inglesa, a partir de los siete años, lo que no deja de ser extraño si se sabe que, a esta edad, el niño beréber tendrá que estar en contacto con cinco lenguas: tamazight, dariya, árabe, francés e inglés. Se espera que la nueva reforma sea de cierta utilidad y que contribuya a modificar la percepción social sobre los estudios actualmente imperante.

1. Emigración y escuela

Como ya se ha apuntado, tener un título académico en Marruecos no es garante de una salida laboral. Muchos titulados universitarios están en paro, incluidos los graduados en universidades occidentales. Las continuas protestas de los doctores delante del Ministerio de Enseñanza Superior y del Parlamento constituyen un buen ejemplo de ello ¿Para qué sirven los estudios?, se pregunta la gente acostumbrada a percibir éstos como la única salida y a la Administración del Estado como única empresa contratante. Son ya demasiados los titulados en paro y esto ha creado una nueva percepción, negativa, de la función de los estudios. Un niño o niña que tiene hermanos titulados en paro no puede sentirse suficientemente motivado para el estudio, ya que, naturalmente, relacionará éste con el trabajo.

Aún más, si en Marruecos los estudios constituían antes una salida, ahora la salida es la emigración. Dentro de esta triste realidad, la aspiración y la esperanza no residen en los estudios sino en "salir fuera". Una emigración que, a lo sumo, se percibe como finalidad en sí misma y no como un medio. Es decir, el emigrante no piensa en lo que va a hacer, ni prevé lo que se va encontrar ni cómo va a planificar su vida una vez emigrado. El extranjero se ha mitificado, incluso, según veremos, en el ámbito oficial, como la única solución para todos los males. Los parados para que puedan trabajar, y los que trabajan para que puedan "mejorar su vida". Sólo así se explica por qué existen maestros, profesores, técnicos de todas las ramas (agricultura, industria, sanidad) que han abandonado su trabajo en Marruecos para engrosar el número de inmigrados marroquíes en Europa y que actualmente desempeñan trabajos en la construcción y en el servicio doméstico.

El extranjero como solución no sólo constituye una preocupación para los emigrantes, sino que también forma parte del discurso oficial marroquí. La mirada ha-

cia fuera se desprende del discurso político sobre el turismo, la inversión y la vuelta de los emigrantes de vacaciones con sus divisas. Asimismo, existe una cierta paradoja propiciada desde fuera. Se requiere a Marruecos para que se abra y se modernice, adopte un cierto sistema de valores occidental y abra sus puertas a la globalización comercial y social, lo que contribuye a idealizar todo lo ajeno en detrimento de lo propio. Si a ello sumamos una cierta bancarrota del empleo, una creciente consideración de lo material como valor y, al mismo tiempo, una mitificación de lo occidental, se entenderá por qué un profesor o un técnico puede abandonar su trabajo allí para emigrar. La emigración no responde siempre a condiciones de absoluta necesidad. Si fuera así, ¿cómo explicar que comerciantes, agricultores de tipo medio, técnicos y profesionales abandonen Marruecos? Es verdad que existe también una minoría de profesionales cualificados que abandonan el país por cuestiones de injusticia o por problemas personales, pero ni éstos ni sus hijos plantean verdaderos problemas para el sistema educativo del país donde se instalan.

En cualquier caso, más allá de la presunta búsqueda de la supervivencia, los motivos de la emigración marroquí constituyen un tema de interés, aún virgen, tanto desde el punto de vista sociológico como antropológico. Existe una cultura de la emigración, arraigada en Marruecos, que todavía está por estudiar en sus múltiples aspectos.

2. Variantes lingüísticas y escuela

La mayoría de los estudios llevados a cabo, en los últimos diez años, sobre la influencia de la lengua materna en el aprendizaje del español en inmigrantes de origen árabe se han centrado casi exclusivamente en el contraste entre el árabe clásico y la lengua española. No todos los escolares marroquíes son árabes, ni su lengua materna es el árabe clásico, ni el español es siempre su segunda lengua. Los marroquíes no hablan el árabe clásico, ni tampoco lo hablan los egipcios o sirios, por ejemplo. Ningún árabe habla naturalmente el árabe clásico. Es una lengua adquirida de forma reglada en una institución de enseñanza. Según algunos lingüistas marroquíes, la ventaja de esta lengua es la de "entablar unas relaciones privilegiadas con un extendido conjunto cultural (el mundo arabófono, y por extensión la umma islámica" (Laghaout, 1995: 11). Es verdad que se ha detectado cierta rehabilitación de dicha lengua como vehículo de comunicación interárabe, especialmente en los medios de comunicación y en la producción editorial, pero todavía estamos lejos de poder hablar de su uso diario. Para hablar esta lengua, es preciso estudiarla. Un español hablará español por nacimiento; un árabe, con independencia de su nacionalidad, no habla árabe clásico como consecuencia de haber nacido en un país árabe. El árabe clásico no se usa en ninguna cafetería, calle o mercado del mundo árabe. Es una lengua formal. Ahora bien, se puede percibir una diferencia sustancial con respecto a la

conciencia lingüística. Cualquier marroquí es consciente de que lo que habla no es árabe clásico, sino dariya; no obstante, en muchos países árabes, esta conciencia no existe. Un sirio no estaría hablando "su lengua" o dialecto, sino "árabe". En otros países como Egipto, esta conciencia es difusa e indeterminada: no todo el mundo es consciente de que lo que habla es ammiya. Desde el punto de vista lingüístico, y atendiendo a los parámetros de la sintaxis, fonología, morfología y, sobre todo, del léxico, podemos hablar de lenguas distintas. Sin embargo, la diferencia, aceptada socialmente, entre "dialecto" y "lengua" viene determinada por factores políticos más que por factores lingüísticos. El dariya y el árabe en Marruecos aunque tienen una relación filial el uno con respecto al otro, no son inteligibles entre sí. A un marroquí, monolingüe, que sólo habla dariya, le será difícil entender el árabe clásico. A un árabe del Golfo pérsico, sin contacto previo con marroquíes, le será imposible seguir un discurso en dariya, por muchas operaciones de reconversión que haga.

No pretendo negar con ello la influencia que el árabe clásico pueda llegar a tener en la adquisición del español como segunda lengua. Pero, siempre se trataría de una influencia de carácter secundario; algo parecido a la que ejerce una lengua adquirida sobre una tercera. En este caso, para el alumno marroquí, el árabe clásico es una segunda lengua que, supuestamente, influirá en la adquisición del español, al mismo nivel que el francés, si éste fuera la segunda lengua del alumno. La única diferencia entre el árabe clásico y el francés y sus transferencias al español, son las resultantes de la tipología lingüística. El francés pertenece al mismo tipo que el español, y el árabe "dialectal" al mismo tipo que el árabe clásico. Por ello, algunos aciertos observables en determinadas conclusiones acerca del contraste entre el árabe clásico y el español, por lo que se refiere a los niños marroquíes, no se deben a la bondad del planteamiento comparativo establecido, ni a las metodologías aplicadas, sino exclusivamente al mencionado parentesco tipológico. El dariya marroquí, llámese dialecto o no, es una lengua neoárabe que comparte muchos rasgos lingüísticos con el árabe clásico.

2.1. VARIANTE DIGLÓSICA

Cuando se aborda el tema de las lenguas y culturas de origen, en casi la totalidad de las definiciones propuestas en ciertos estudios españoles de índole filológica tradicional, cuando se trata de caracterizar y definir la lengua árabe se apela a su relación inmediata con la religión islámica y el Corán. La fuente e inspiración de dichas apreciaciones se deben a la archicitada obra de Granguillaume, quien piensa que:

"La lengua árabe llamada también clásica, literal o literaria es la lengua en la cual fue revelado el Corán, y en la cual se ha expresado toda la cultura árabe" (Granguillaume, 1983: 11).

Sin embargo, esta lengua es la misma que utilizan los cristianos árabes y existen varias biblias en árabe para uso de las distintas comunidades cristianas del mundo árabe. También existen otras que se distribuyen entre poblaciones árabes no cristianas y van igualmente redactadas en árabe clásico. La lengua árabe es por ello pre-coránica aunque la religión musulmana participara luego en su extensión y arraigo. La relación de la lengua árabe con el Corán es innegable, no obstante la investigación ha de ir más allá de la reiterada mención de dicha relación desde los postulados ideológico-filológicos, en pro de una descripción lingüística que esclarezca el sistema lingüístico de dicha lengua y sus relaciones con las demás lenguas árabes.

Algunos filólogos hablan incluso, dentro del árabe clásico, del nacimiento, a partir del siglo XIX, de un árabe "moderno", una "tercera" lengua con estructuras gramaticales "flexibles" y con un vocabulario "diversificado". No obstante, vistos desde un punto de vista estrictamente lingüístico, estos cambios son los normales en cualquier lengua natural. El árabe del siglo XIX tampoco es el árabe del siglo VIII. Existen nuevos usos, nuevas combinaciones de los elementos lingüísticos y un nuevo vocabulario para denominar a una nueva realidad. Éste es un fenómeno natural en cualquier lengua del mundo. La importancia dada, por tanto, a esta "tercera" lengua se debe más que a consideraciones lingüísticas, a su pretendido laicismo:

"S'il est [el árabe moderno] formellement semblable à l'arabe classique ancien, il tend à s'en distinguer par son contenu, qui reflète la vie moderne, laïque et technique" (Grandguillaume, 1983: 12).

Se observa que en esta afirmación la visión lingüística está desenfocada. Existe cierta confusión entre las estructuras propias de una lengua y sus contenidos. El contenido laico, moderno o técnico no está en la lengua sino en el discurso. Con lo cual lo que ha cambiado en realidad, si exceptuamos los cambios normales que presentan todas las lenguas, es el discurso árabe y no su lengua. Es decir, el laicismo corresponde a las sociedades (discursos) y no a sus lenguas (sistemas).

No obstante, la primera distinción que es preciso establecer, dentro del mapa lingüístico de Marruecos, no se circunscribe precisamente a la geografía, sino al uso lingüístico y al rol social desempeñado por cada una de las dos lenguas: dariya y árabe. El dariya es la lengua de uso cotidiano en la calle, en los mercados e, incluso, en la relación del ciudadano con la Administración. La lengua árabe, clásica, es la lengua de los telediarios, de la prensa, de los tribunales y de cualquier manifestación escrita. La diferencia fundamental entre los dos sistemas es: oralidad/escritura. El dariya es la lengua oral y el árabe es la lengua escrita. Cuando una persona se dirige a un funcionario que está detrás de una ventanilla para solicitar un certificado, lo hace en dariya, pero el funcionario se lo expide en árabe clásico. ¿Puede un marroquí analfabeto entender, independientemente de sus aptitudes personales, árabe clá-

sico? La respuesta es no. Éste es un problema que se les está planteando tanto a los intérpretes árabes de oriente como a los licenciados españoles en lengua árabe. Es difícil entenderse con el marroquí que sólo habla "dialecto" marroquí. Los intérpretes sirios o palestinos aducen, como argumento del fracaso de su mediación, que el inmigrado marroquí "no habla árabe" o "habla raro". De lo que no parecen conscientes estos intérpretes es que esos marroquíes tampoco les entienden a ellos. En cualquier caso, es más fácil que un marroquí entienda a un árabe oriental que éste al marroquí. Un hecho crucial y que, no obstante, parece haber pasado inadvertido para muchos investigadores es el papel de la televisión. En Marruecos, existe una cierta "invasión" de películas provenientes del oriente árabe, especialmente egipcias, sirias y libanesas. El caso inverso, la exportación de películas marroquíes al oriente árabe carece de relevancia. Los marroquíes, especialmente las mujeres, están más familiarizados con los "dialectos" árabes de oriente, que los orientales con el dialecto marroquí.

Con respecto a la lengua árabe clásica, resulta imposible hablarla sin un esfuerzo consciente de aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes marroquíes, esta lengua ocupa el segundo o tercer lugar en su programa de estudios. La relación entre el dariya y el árabe es una relación de diglosia, más que de bilingüismo.

2.2. VARIANTE BILINGÜISTA

La realidad lingüística de Marruecos es compleja. En la configuración de esta realidad confluyen dos parámetros esenciales: el espacial y el histórico. No en todo el territorio marroquí se habla una sola y la misma lengua. Existen varias lenguas, y cada una de ellas tiene numerosas variantes. El árabe "dialectal" que se habla en Tetuán difiere sustancialmente, por ejemplo, del que se habla en Khouribga o Klaa o Des Sraghna, en el centro de Marruecos. Las variaciones van desde lo morfológico hasta lo fonológico, pasando por lo léxico.

2.2.1. Bilingüismo administrativo y académico

El pasado colonial de Marruecos obliga a otra consideración tomando como parámetro este factor histórico. Los protectorados español y francés, en el norte, sur y centro de Marruecos, respectivamente, han introducido esas dos lenguas en el panorama lingüístico de este país norteafricano. No obstante, España y Francia no han tenido el mismo concepto de "protectorado". Francia no sólo se encargó de ocupar los territorios, sino también las mentes, en una especie de "protectorado" lingüístico y cultural. Tanto es así que, incluso ahora, casi cincuenta años después de la independencia, la Administración marroquí, a pesar de declarar constitucionalmente como

lengua oficial el árabe, sigue siendo, en muchos aspectos, bilingüe, basculando entre el árabe clásico y el francés. No es de extrañar, pues, que veamos documentos árabes expedidos en: a) lengua árabe exclusivamente, b) árabe con anotaciones en francés, c) lengua francesa y d) francés con el sello, la rúbrica y la firma del funcionario en árabe. En casi todas las oficinas de la Administración marroquí existen dos juegos de sellos: uno en francés y otro en árabe. La enseñanza superior sigue siendo mayoritariamente francesa: parte de las carreras de Humanidades sigue impartándose en francés y casi todas las carreras de ciencias se enseñan y estudian en dicha lengua: Matemáticas y Física (MP), Química y Física, Biología, Geología, Informática, Ciencias económicas y todas las ingenierías, por citar sólo algunos ejemplos.

En lo que se refiere al sistema educativo de origen, el marroquí es el resultado de una resistencia y de un fracaso. Primero fue la resistencia de los marroquíes a estudiar en un sistema totalmente afrancesado. Luego los más de cinco fracasados intentos de arabización por parte del sistema educativo marroquí. El primer intento tuvo lugar un año después de la independencia de Marruecos, en 1957, cuando el primer ministro de educación del Marruecos independiente intentó arabizar el curso preparatorio desde el inicio del curso académico de 1957-1958. El estridente fracaso de esa iniciativa repercutiría luego sobre los demás intentos. Téngase en cuenta que no se está intentando arabizar todo el sistema, sino sencillamente parte de la primaria y ni siquiera en todo el país. En octubre de 1960 la arabización parcial se inició, a escala experimental, en tres colegios en todo Marruecos: Yacoub El Mansour en Rabat, Mouley Driss en Fez y luego, en 1961, en un colegio de Casablanca. Aunque la arabización era y sigue siendo una demanda social y una decisión política de algunos gobernantes, no ha podido instaurarse por varias razones:

- La fuerte implantación del francés tanto en el sistema administrativo como en el educativo.
- La poca convicción de la élite marroquí de la viabilidad de la arabización.
- Las presiones francesas en sentido contrario.
- La poca marroquinización de un sistema educativo que no es sólo de expresión francesa, sino que estaba constituido por una gran mayoría de personal docente y administrativo francés. Todavía en los años setenta la percepción de la existencia de profesores franceses en la enseñanza secundaria era notoria.

Desde el principio de la colonización francesa del Magreb (1830 en Argelia, 1881 en Túnez y 1912 en Marruecos), la lengua francesa se implanta como única lengua oficial (Granguillaume, 1983) y se va extendiendo en la sociedad, incluso después de la independencia, por el sistema escolar. Ahora, el francés aunque constitucionalmente no es la lengua oficial de ninguno de los países del Magreb, es la lengua que más se utiliza en la enseñanza superior, en las relaciones diplomáticas y

en el comercio exterior. De hecho, en la actualidad, todos los escolares magrebíes, saben en principio la lengua francesa. Ésta rivaliza poderosamente, en etapas posteriores, con el árabe, llegando en ocasiones a sustituirla. De hecho:

"Ninguno de estos países ha conseguido prever sustituir de un día para otro la lengua francesa por la lengua árabe en los usos de lengua oficial, por eso la lengua francesa conserva hoy en día un lugar importante en los tres países. Aún más, el conocimiento del francés se ha ampliado a un número más importante de ciudadanos después de la independencia gracias a la extensión de la escolarización, que comporta la enseñanza del francés desde la primaria" (Granguillaume, 1983: 7).

Esta lengua sigue siendo muy usual. Los intentos de arabización, siempre inconclusos en la mayoría de los casos, no han sido previstos para la totalidad de la administración sino que afectaron sólo a ciertas ramas de "la enseñanza y la administración". Sin embargo, ya desde los años ochenta podemos asistir a cierto declive del francés en todo el mundo, no obstante, en los países del Magreb, este declive es algo lento. La influencia de los Estados Unidos y, por ende, de la lengua inglesa está haciendo tambalear la tradicional hegemonía francesa en África. Los membretes tradicionalmente franceses en los impresos de algunas instituciones marroquíes, por ejemplo, ya son bilingües: francés e inglés; o hasta trilingües si añadimos el árabe.

La élite marroquí es profundamente afrancesada; algunas familias manejan el francés como lengua de comunicación. Pero de estas familias no salen inmigrantes, aunque sus miembros sean buenos conocedores del extranjero, y cuando se trasladan, como diplomáticos, ejecutivos o empresarios, a países que no son Francia, envían a sus hijos al Instituto Francés.

2.2.2. Bilingüismo social

En Marruecos no sólo se habla el dariya. Existe otra lengua que nada tiene que ver con el árabe que es el beréber, una especie de protolengua que reúne tres variantes distintas. Para situarla en un contexto español, es como si habláramos del euskera con respecto al castellano. Si el dariya puede considerarse como una lengua neoárabe, o dialecto según muchos, el beréber es una lengua completamente distinta de las dos anteriores y sus tres variantes -tarifit, tamazight y tachelhit- son usuales y se hablan en Marruecos junto con el dariya. En este caso, podemos hablar de un bilingüismo que se da tanto en los individuos como en la sociedad. ¿Quién habla el beréber?

En Marruecos, el beréber es la lengua que se hablaba antes de la llegada de los árabes. En cierta medida, es la lengua de los primeros residentes de este país norte-

africano. Los beréberes llaman a su lengua, tamazight. Los tamazighoparlantes han continuado hablando su lengua, tolerada, aunque no apoyada por los árabes cuya prioridad ha sido siempre la islamización, pero nunca la arabización. Ésta es, en realidad, el resultado indirecto de la primera. Con anterioridad al siglo XX, nunca existió ningún decreto, directiva o *fatua* que prohibiera explícitamente el uso del tamazight. Los relativos problemas surgidos entre árabes y beréberes coinciden con el pasado colonial del norte de África y, posteriormente, con el surgimiento del clima universal propicio a la ecología cultural y lingüística. Son muy conocidas las reivindicaciones de los imazighen (béberes) de Argelia, debido a varias circunstancias que paso a enumerar someramente: la circunscripción del beréber a una zona concreta y casi exclusiva como la Kabilia, además de un fuerte componente identitario debido, en parte, a la labor francesa favorable a las minorías raciales, culturales, religiosas y lingüísticas en sus colonias (norte de África, Líbano y Siria, por ejemplo).

El caso marroquí, comparado con el argelino, es algo distinto. Aunque existen zonas exclusivamente beréberes como las del Rif, Atlas y Sus, puede hablarse de un bilingüismo social en todo el país. Los imazighen marroquíes están en todos los sitios y hablan tanto tamazight como dariya. Estadísticamente, los bilingües son los beréberes y no los árabes. Entre estos últimos, el número de los que han aprendido beréber (como resultado de su asentamiento entre los beréberes, asentamiento que se ha ido produciendo, a lo largo de la historia de Marruecos, en varias avalanchas de emigración desde las zonas árabes) es insignificante si se compara con la tendencia contraria. Durante el siglo XX, se han dado dos movimientos de emigración interna de población árabe a las zonas beréberes: el actual que comenzó hace unos veinticinco años, y otro que coincidió con una fuerte sequía que azotó Marruecos, a principios de siglo, conocida por *`am al-Halba* o *`am al-bu*, el "año del curry" (era la base de alimentación, a falta de otra cosa) o "del recibo" (del racionamiento). Existen, por supuesto, movimientos de poblaciones cuyo objetivo es el de "mezclar" a árabes y beréberes, tales como los que se dieron con el Sultán Muley Ismail. Se trataba de mover poblaciones enteras de árabes a zonas béberes y viceversa. Éste es el caso, por ejemplo, de Ulad Yahya, árabes, a Ait Atta y Ait Ouazeguet, beréberes. Así que podemos encontrar en una escuela a estudiantes arabófonos procedentes de zonas beréberes, y estudiantes bereberófonos procedentes de zonas árabes. Por todo ello, se entiende que los dialectos árabes han ido apropiándose de terrenos abandonados por los dialectos beréberes. No existe ninguna conciencia proteccionista del beréber de a pie frente al árabe. De hecho, en regiones tradicionalmente beréberes del Atlas Medio, se habla ya árabe sin problemas. El caso del Rif es algo distinto; podemos encontrar a personas, especialmente las mujeres, que no conocen ninguna modalidad de árabe. No hace falta desplazarse al Rif para comprobarlo: en la comunidad de Madrid viven muchas rifeñas con sus familias que sólo hablan rifeño y, con enormes dificultades, el español, pero no el árabe. Esto pude compro-

barlo personalmente cuando fueron requeridos mis servicios como intérprete jurado. En cinco de los seis casos en los que he podido intervenir durante los últimos dos años, las personas no hablaban ni entendían árabe y sólo una de ellas hablaba árabe sin ninguna evidencia ni acento que delatase su origen beréber. Es verdad, tal como lo han podido comprobar muchos investigadores, que existen zonas mayoritariamente arabófonas y zonas mayoritariamente bereberófonas, pero esto no ha de interpretarse en el sentido que todos los hablantes de una zona determinada utilicen la lengua del lugar. No obstante, sí cabe señalar un dato que considero importante: en zonas árabes, todos los beréberes allí instalados hablan árabe, pero sólo pocos árabes, especialmente sus hijos, hablan beréber. El bilingüismo se da, por tanto, más entre los beréberes que entre los árabes.

3. Variedad y variantes lingüísticas de Marruecos

En Marruecos se habla dariya, hassaniya, tarifit, tamazight, tachelhit, árabe clásico, francés y, parcialmente, en algunas zonas del norte y sur de Marruecos, el español ¿Dónde se habla mayoritariamente una lengua, y dónde se habla otra?

3.1. EL ÁRABE Y EL BERÉBER

Cuando se habla del árabe y del beréber, desde el punto de vista de la sociolingüística, se entiende como un conjunto de variantes para un caso y un conjunto de otras para el otro; es decir, de una especie de genotipos lingüísticos. Como veremos más tarde, el dariya, la lengua vernácula de Marruecos, engloba, según algunos investigadores, cuatro grupos dialectales: Arubi, Jebli, Bedui y Hassani. El beréber es, en realidad, el conjunto de tres lenguas que son: tarifit, tamazight y tachelhit. Ahora bien, si un hablante de uno de los cuatro dialectos árabes puede entender a otro que hable otro distinto, en el caso de los beréberes, esto es difícil. Por lo tanto, para comunicarse con el amazigh del Atlas, un rifeño tendrá que hacerlo en árabe. Ésta es una prueba más que suficiente para hablar de lenguas, más que de dialectos beréberes. Cada una de estas lenguas tiene a su vez sus variantes. Ahora bien, ¿cómo se reparten el espacio y la población estos dos grandes grupos de lenguas? El mapa lingüístico de Marruecos es inexistente y no es nada fácil hacerlo. La siguiente frase, aplicada por todos los que han intentado elaborar dicho mapa, resulta lapidaria: "no es el primero de su género, pero seguramente no será el último". Ésta es una tarea de dialectólogos, profundamente lingüistas, y plurilingües que hablen todas estas lenguas y que sean capaces de pensar sobre ellas desde un punto de vista metalingüístico. No se trata sólo de circunscribir una lengua a una zona determinada, sino que, como se ha dicho anteriormente, tenemos que identificar a los hablantes de una lengua dentro de los hablantes de otra. "*Tracer une frontière linguistique dans un*

pays où l'espace et la société subissent des changements aussi rapides et aussi profonds n'est pas chose aisée" (Laghaout, 1995: 10). Tampoco será fácil hacer un mapa lingüístico espacial que establezca con precisión dónde comienza una variante lingüística y dónde termina en zonas inmutables como el Rif o el Atlas.

Las transferencias lingüísticas entre la dariya y tamazight son mutuas. El fuerte sustrato beréber es muy notorio en el árabe marroquí:

"L'arab dialectal del Magrib és parlat en una proporció important per descendents d'antics bereberofons, talment que es pot dir que té un substrat amazig, amb el que això comporta d'adaptació fonètica, gramatical i semàntica. D'altra banda, l'arab és la llengua socialment dominant per la majoria dels berbers i la llengua de la religió pert a tots; com a conseqüència d'això, una part significativa del lèxic amazig actual és d'origen àrab i aquest vocabulari ha penetrat en la llengua amb fonemes específics que s'han incorporat a l'inventari dels sons del berber". (Lamuella, 2001: i)

No obstante, las influencias no sólo son léxicas, sino que afectan todos los campos de la lengua desde el semántico-pragmático pasando por el fonético hasta el sintáctico. Algunas expresiones de la lengua marroquí sólo son explicables por la influencia del tamazigt, si se comparan con las demás lenguas árabes. Por poner ejemplo, *H'zzek l'ma* (literalmente *te ha levantado el agua*, para decirle a alguien que ha perdido en un juego o incluso en la vida) es calco de la expresión beréber *Usinsh waman*. A estos trasposos lingüísticos ente el dariya y las distintas lenguas beréberes ha contribuido también la afinidad tipológica ya que todas pertenecen al grupo afroasiático.

3.2. LOS GRUPOS DIALECTALES ÁRABES

Son ya numerosos los estudios que, desde finales del siglo XIX, se vienen elaborando sobre los dialectos marroquíes. Una de las características ineludibles de todos estos estudios, realizados por franceses y, posteriormente, por investigadores de otras nacionalidades, es el componente ideológico religioso. De hecho, es difícil encontrar un estudio sobre dialectología marroquí en el cual no se aborde el tema del islam, islamización y arabización... Con lo que los estudios lingüísticos se convierten o, por lo menos, se perciben, en sus aspectos más extremos, como intentos de "fundamentar y potenciar los dialectos como arma colonizadora y segregadora". El caso más representativo que se aduce, y que demuestra la intencionalidad poco lingüística de estos estudios, es el fracasado Decreto beréber de 1930 promulgado en Marruecos, que intentaba establecer una separación entre los beréberes y los árabes, extendiendo lo lingüístico a lo étnico.

Había que esperar hasta los últimos veinte años para que surgieran estudios, la mayoría "locales", que han aparcado la cuestión religiosa, hablando de ella sólo cuando es determinante, para abordar estudios dialectológicos empíricos y con conclusiones demostrables. Fruto de estos estudios, es que ya se ha superado la genuina oposición "ideológica" entre el árabe y el dariya, y entre el árabe y el beréber. Esta superación ha permitido estudiar los dialectos árabes y beréberes en sí mismos con el fin de descubrir tanto sus mecanismos como su dinámica interna. Ahora se sabe, por ejemplo que el dariya, modalidad árabe hablada en Marruecos, alberga varios grupos de dialectos.

3.2.1. Dariya

El dariya es la modalidad árabe que se habla en todo Marruecos, de norte a sur. Es una lengua, o si se quiere un "dialecto" neoárabe. Es una lengua oral, sin tradición escrita, cuya función exclusiva es la comunicación espontánea, frente al árabe escrito que es el soporte de todo lo escrito y que además sirve, generalmente, para la comunicación interárabe.

No obstante, un hablante de Tetuán, por ejemplo, no habla del mismo modo que un rabatí, ni éste habla del mismo modo que uno de Sidi Ifni que tampoco habla como los de Figuig, por ejemplo. Estamos hablando de cuatro modalidades distintas. Las diferencias van desde lo morfosintáctico hasta lo fonético y fonológico. La sintaxis tiende, sin embargo, a ser la misma, aunque existen variaciones como, por ejemplo, la concordancia. Lo más distintivo de cada grupo, como es de esperar, es el léxico. Siguiendo la división establecida por Laghaout (1995: 13-14), que me parece la más sencilla y convincente, estos cuatro grupos son:

3.2.1.1. *Djebli*

Es una variante del dariya, lengua vernácula de Marruecos, que se habla en el norte de Marruecos, exceptuando las zonas beréberes del Rif. La palabra *djebli*, significa "montañés". De hecho, este grupo dialectal es quizás el único grupo árabe de una zona montañosa. Las montañas son tradicionalmente zonas beréberes. Dicho dialecto se caracteriza por una marcada influencia del beréber y también del español. Las diferencias más características que lo distinguen de los otros tres grupos dialectales árabes son morfológicas, fonéticas y, sobre todo, léxicas. Un ejemplo de ello es la asignación del pronombre *n'tinna*, que el resto de los dialectos árabes marroquíes designan con *n'ta*, es decir, que asigna el pronombre de segunda persona singular femenino "confundiéndolo" con el pronombre de segunda persona singular masculino. La mayoría de los escolares marroquíes árabes en España proceden de esta zona.

3.2.1.2. *Arubi*

Es un grupo de dialectos con características comunes tanto morfológicas, sintácticas y fonológicas como semánticas, que tiende a cubrir casi todo Marruecos. El término *arubi* es, desde el punto de vista semántico, un híbrido entre "árabe" y "rural". A pesar de su denominación, es el grupo más urbano de todos los grupos dialectales marroquíes y se habla en el Marruecos "rico", cubriendo casi todo el litoral atlántico, incluyendo las ciudades más grandes y pobladas del país norteafricano: Casablanca, Rabat, Kenitra, Fez, Marrakech, Essaouira y las zonas agrícolas de Hauz, Dukkala Tadla, por citar algunos ejemplos. Es el grupo más numeroso y más complejo, desde el punto de vista dialectológico. El habla de Fez, por ejemplo, es marcadamente distinta de la de Marrakech o la de Rabat, aunque todas pertenecen al mismo grupo. En la escuela española existen alumnos marroquíes cuya lengua pertenece a este grupo de dialectos, constituyendo, quizás, el segundo grupo, tras los alumnos procedentes del Djebli.

3.2.1.3. *Bedui*

Más al este de los dos, se sitúa otro grupo de dialectos menos extenso y menos importante, desde el punto de vista del número de hablantes e influencias sobre los otros dos. Es un grupo que se extiende por una zona casi desértica, ocupando todo el este de Marruecos en la frontera con Argelia, y parte del noreste. Laghouat justifica el término *Bedui* (campesino, nómada) "inspirándose en las condiciones de vida que prevalecen en las llanuras esteparias de los confines argelomarroquíes" (1995:14). Este grupo de dialectos es menos influyente y quizá, tradicionalmente, más aislado de las influencias mutuas entre los dos primeros, por ejemplo. No obstante, en las dos últimas décadas, quizá por la trascendencia e influencia de la música *rai* estos dialectos empiezan a escucharse en todo Marruecos. También hay, en la escuela española, numerosos estudiantes procedentes de estas zonas.

3.2.1.4. *Hassani*

Según Lagaout (1995: 14), en el sur y extremo sur de Marruecos se extiende el vasto dominio del dialecto *hassania*. Este grupo de dialectos es el menos estudiado de todos. Desde el punto de vista dialectológico, se trata de un caso interesante, ya que, a pesar de las influencias del beréber y de algunas otras lenguas africanas, si se compara con los tres anteriores, se ha mantenido menos alejado del árabe clásico. De hecho, junto con el *Bedui*, el grupo *Hassani* es el que está más próximo al árabe clásico.

3.3. LOS GRUPOS LINGÜÍSTICOS Y DIALECTALES DE TAMAZIGHT

El tamazight es el nombre con el cual todos los beréberes designan su propia lengua. En realidad, esta palabra hace referencia al conjunto de lenguas beréberes que se hablan en Marruecos. Para que se entienda la poca correspondencia entre el término y lo que designa, tomemos como ejemplo el caso español: imaginemos que le preguntáramos a un catalán, gallego o castellano qué es lo que habla y nos contestaran todos "español", para designar, respectivamente, la lengua catalana, gallega y española. Así es el panorama en Marruecos. Muchas veces, se habla de tamazight cuando se quiere hacer referencia a tarifit, tamazight (del Atlas medio, llamada también tabrabrit) y tachelhit. Las tres lenguas son neotamazights. Son lenguas, o si se quiere "haces lingüísticos", neoberéberes. Son también lenguas orales, sin tradición escrita, y cuya función es, junto con el árabe dariya, la comunicación espontánea, frente al árabe escrito que es el soporte de todo lo escrito.

No obstante, un hablante de Nador, por ejemplo, no habla del mismo modo que un mallalí del centro, ni que un susi del sur. Estamos hablando de tres modalidades completamente distintas e ininteligibles entre sí. Las diferencias abordan todos los aspectos lingüísticos que distinguirían, en un contexto lingüístico español, el catalán del español, por ejemplo. A diferencia de los cuatro grupos dialectales árabes, que son inteligibles entre sí, un beréber rifi, para entenderse con un susi, usará el dariya. ¿Cuáles son y dónde se ubican, pues, estas lenguas beréberes?

3.3.1. Tarifit

Tarifit es la lengua beréber que se practica en la cordillera montañosa del Rif del norte de Marruecos. No obstante, dicha lengua como todas las que vamos a ver, no es la misma en toda esta zona. Son perceptibles varias diferencias que implican la comunicación y la convierten en dificultosa entre un hablante de Nador y otro de las regiones de Targuist, en la provincia Alhoceimas, por ejemplo. En la circunscripción de influencia de tarifit, se pueden distinguir tres dialectos: el de Nador, el de Alhoceimas y el de Maluia. Una característica del tarifit y sus grupos dialectales es su fuerte arabización. Es también la lengua donde más hispanismos podemos encontrar. Tarifit es la lengua beréber con menor número de hablantes en todo Marruecos, y quizá la más arabizada. Sirva como ejemplo de ello el sistema numeral que empieza siendo beréber, sólo hasta el número tres, para luego convertirse en árabe: *yan* (uno), *sin* (dos), *krad* (tres), *rab`a* (cuatro), *jamsa* (cinco), *setta* (seis), *seb`a* (siete), *tamania* (ocho), *tes`a* (nueve), *`achra* (diez). Sólo son palabras beréberes las que hacen referencia a los números uno, dos y tres.

3.3.2. Tamazight

Tamazight es una segunda lengua beréber que se extiende por gran parte de Marruecos: desde las inmediaciones de Fez (Ait Sadden), pasando por Meknes, hasta Marrakech y llegando hasta las puertas de Rabat (Zemmour), cubriendo toda la zona semidesértica de Rachidia, medio Atlas y alto Atlas central y oriental. Es la lengua con más variedades dialectales de Marruecos. Ocupa todo el centro del país y se adentra por el río Meluia hacia el norte; por el río Um Rabia, hasta llegar casi al océano Atlántico; penetra, aproximadamente, hasta las fronteras con Argelia por el este central, prolongándose también, hacia el sur, por la región de Zagora. Esta lengua cubre un haz de hasta siete grupos dialectales. En tamazight, podemos encontrar muchas influencias del árabe y del francés. No obstante, los neologismos de tamazight no se hayan repartidos de la misma manera entre los distintos dialectos. Por ejemplo, los árabes de Ait Atta son más reacios al neologismo que los beréberes de la zona de Tadia, que ocupan la cordillera del Atlas Medio en la provincia de Beni Mellal. Sin embargo, y sin llegar a la fuerte arabización de Tarifit, el sistema numeral es igualmente arabizado: yan (uno), sin (dos), krad (tres), son palabras beréberes, pero, luego, todo el sistema es árabe. Tamazight es la lengua beréber con más hablantes en todo Marruecos.

3.3.3. Tachelhit

Tachelhit es la tercera lengua, en orden geográfico, extendiéndose de norte a sur. Ocupa las zonas del Alto Atlas occidental, a las puertas de Marrakech, todo el Anti-Atlas y llega hasta los confines del desierto. De hecho, no son pocos los saharauis que hablan tachelhit. Según los dialectólogos marroquíes, se trata de la lengua más estable y más resistente a los neologismos de todo tipo, a pesar de la compenetración de sus hablantes con los araboparlantes. Los susis son, en Marruecos, los comerciantes por excelencia. No hay ciudad marroquí donde no haya comerciantes susis, desde los pequeños tenderos, hasta los grandes comerciantes. En estas tiendas, casi la totalidad de los dependientes son también susis y la música y la lengua que hablan entre sí es tachelhit, a pesar de que el entorno es árabe y casi todos los clientes son arabófonos. Aunque los susis hablantes de tachelhit están asentados, como todos los demás beréberes de las dos otras lenguas, hasta en Tánger y en Tetuán, las zonas que corresponden a esta lengua son: Agadir, Taroudant, Tiznit,... y, en cierta medida, la ciudad árabe de Essaouira, al sur de Casablanca.

Los tachelhitoparlantes, a pesar de no llegar ni a la mitad de los tamazightoparlantes, dan la impresión de estar orgullosos de su lengua y cultura. Tachelhit es la lengua más reacia a la influencia tanto del árabe como del francés. De entre todas las lenguas beréberes que se hablan en Marruecos, el tachelhit es la única que ha

conservado el sistema numeral genuinamente beréber: *yan* (uno), *sin* (dos), *krad* (tres), *koz* (cuatro), *smoz* (seis), *sdis* (siete)...

Tachelhit es, curiosamente, la lengua beréber más unificada, si se la compara con las otras dos, a pesar de no ser la lengua con más hablantes en Marruecos. De hecho, esta lengua ocupa el segundo lugar en cuanto a bereberoparlantes.

3.3.4. Relaciones entre las lenguas y dialectos beréberes

Ahora bien, las tres lenguas beréberes, tarifit, tamazight y tachelhit proceden, probablemente, de una protolengua actualmente desaparecida. La inteligibilidad espontánea entre hablantes de cada una de estas lenguas con hablantes de otra, es imposible. De hecho, un hablante de tarifit, para entenderse con otro de tamazight o tachelhit, por ejemplo, usará la lengua árabe. Sin embargo, las dos últimas están más cercanas entre sí que con respecto al tarifit. Si establecemos la comparación con una situación que nos es familiar, el tarifit sería como el francés comparado con el español y el catalán, por ejemplo. Un español (amazigh en contexto marroquí), si se esfuerza un poco, podría entenderse más con un catalán (susi), que con un francés (rifi). De hecho, en la televisión marroquí existen tres telediarios correspondientes a las tres lenguas beréberes y, en la radio marroquí, existían –ignoro si todavía existen– tres secciones para cada una de estas tres lenguas.

4. Factores que inciden en la adquisición del español en población inmigrada

Es de suponer, así lo ratifica la realidad, que nuestros alumnos siempre confluyen tanto positiva como negativamente varios factores.

4.1. FACTORES EXTRALINGÜÍSTICOS

El éxito en la adquisición de la lengua española depende, en primer lugar, de la voluntad y disposición del aprendiz, pero también del conjunto de las circunstancias vivenciales del inmigrado. Del conocimiento del idioma, muchas veces, más que de sus propias habilidades, depende su sustento.

Además de todas las circunstancias expuestas en los apartados anteriores, el factor sentimental y la visión de la familia sobre el otro son también determinantes en el aprendizaje del idioma. Estadísticamente, están más interesados en que los hijos adquieran el idioma los padres con estudios, aunque no faltan los que aspiran a que

sus hijos consigan lo que ellos no pudieron alcanzar. Este hecho es bien notorio entre la inmigración joven.

El rechazo del español que, cuando existe, es radical, es también una cuestión sentimental. Es muy fácil que un inmigrado, desengañado al descubrir que España no es lo que había soñado, transmita ese desengaño a sus hijos.

La inestabilidad laboral del inmigrado, sea legal o ilegal, trabajador en el sector agrícola, ganadero o de servicios, pasa muchas veces por la itinerancia: no son pocos los niños que han pasado por el catalán y valenciano para terminar aprendiendo el eusquera. La poca unidad idiomática que hay en España es un problema importante cuando el inmigrado sufre de inestabilidad.

El entusiasmo del inmigrado hacia el español es proporcional al grado de relación que mantiene con lo español. El inmigrado que se siente cómodo dentro de la sociedad que lo acoge, crece en entusiasmo hacia ella y empieza y siente la necesidad de la lengua española como vehículo de comunicación, entusiasmo que transmite a sus hijos. De lo contrario, el español es calificado como una lengua absurda cuyo aprendizaje resulta inoperante. Sea cual fuere el nivel de sus conocimientos, el inmigrado es una persona que trae ya consigo una serie de referentes culturales y hábitos vivenciales. Un niño inmigrado no es una hoja en blanco, sino que llega portando un conjunto de valores familiares. Sin embargo, esta observación no es universal ni aplicable en todos los casos. Numerosas familias de origen marroquí tienen como vehículo de comunicación con sus hijos el español. El niño inmigrado puede adoptar unas determinadas ideas o rechazarlas; también puede experimentar simpatía o antipatía hacia el sistema educativo en el cual se ve inmerso. El siguiente testimonio de un estudiante marroquí puede ser aplicado a un gran número de inmigrantes sean estudiantes o no:

"... Veníamos con muchas ilusiones, hemos venido a un país europeo, un país en teoría con un nivel superior al mío, a Marruecos, veníamos a ser ingenieros, a ser médicos, a ser grandes personas del futuro... Yo iba a comerme Madrid; pero al final, ha sido Madrid la que me ha comido a mí... El apoyo que he tenido en Madrid ha sido nulo, y las dificultades, pues todas, desde no encontrar una pensión donde alojarte hasta, muchas veces, no encontrar qué comer; tener que ir a una iglesia a comer...; Madrid ... o España no corresponde, en absoluto a lo que nos decían, a lo que la televisión nos enseñaba en Marruecos". (Morales Lezcano, 1988: 73-74).

Este sentimiento bastante expresivo de desilusión y sensación de haber sido engañado que el emigrante tiene lo advertimos también en aquellos que van llegando, como resultado del proceso de reagrupación familiar:

"Yo pensaba que mi padre en España tendría una casa buena, estaba trabajando en una fábrica que no pasa frío, pero cuando llegué... la realidad era... Yo ahora lo digo y fui a Marruecos y lo dije". (Morales Lezcano, 1988: 73-74).

Son las vivencias personales, el grado de cultura y educación de la familia y la visión que se tenía antes de la llegada a España los elementos que, en gran medida, influyen en la visión que el niño pueda tener del sistema educativo. Toda esta serie de factores que rodean la vida del inmigrado condicionan asimismo su interés por la lengua española y determinan su aceptación como medio de promoción y progreso en sus estudios.

Por tanto, todos estos condicionantes de tipo familiar o social deben tenerse en cuenta, desde el punto de vista didáctico, para el desarrollo de cualquier proyecto de enseñanza del español para los niños marroquíes recién llegados. La heterogeneidad tanto en la experiencia de vida previa a la llegada a España como en el grado educativo y cultural de los padres son determinantes. Es esencial, pues, no perder de vista los factores siguientes:

- La heterogeneidad obliga a multiplicar los esfuerzos y desmenuzar las estrategias educativas para garantizar la homogeneidad necesaria a la hora de emprender cualquier tarea de enseñanza de estas características.
- El colectivo de los niños inmigrados varía desde hijos de padres sin escolarización ninguna hasta hijos de ingenieros y licenciados obligados, por una causa u otra, a instalarse en España.
- La inestabilidad administrativa y el estado expectante en que vive el trabajador no le permiten la tranquilidad y sosiego necesarios para poder pensar en un proyecto de estabilidad duradera en este país. En cualquier caso, tenemos que tener presente que los hijos de estos inmigrados serán futuros ciudadanos españoles.
- La inestabilidad laboral obliga al inmigrado a dedicarse a buscar trabajo más que a "preocuparse" por la enseñanza de sus hijos.
- El trabajador de a pie, sobre todo en los sectores de la construcción y de la agricultura y ganadería, no establece una relación directa entre el esfuerzo que debe hacer para que sus hijos aprendan y la futura utilidad de dicho aprendizaje.

La cultura social e institucional del marroquí es también un problema para el progreso educativo. Pocos padres de origen marroquí acuden a la escuela para recibir orientación sobre el proceso educativo de sus hijos.

4.2. FACTORES LINGÜÍSTICOS

Para los objetivos de este artículo, se hace imprescindible una observación. El mapa lingüístico marroquí no es exclusivamente espacial, sino también humano. De

ahí su extrema complejidad. Asignar las influencias lingüísticas, en el caso marroquí, es tremendamente arriesgado desde el punto de vista didáctico. Un niño de Casablanca no es necesariamente nativo árabe, sino que podría ser Rifi, Amazigh o Achelhi, y, dentro de cada una de estas lenguas, su lengua podría corresponder a un determinado dialecto. Algunos dialectólogos abogan incluso por un mapa lingüístico marroquí más humano que espacial, aunque reconocen que tal empresa es también insuficiente:

"On peut estimer que l'identification des dialectes arabes sur la base du découpage tribal en vigueur est une approche objectivement nécessaire, théoriquement valable, mais pratiquement insuffisante". (Laghaout, 1995: 16).

La opinión de este dialectólogo marroquí, más allá de la solución que pueda aportar, interesa por cuanto refleja la complejidad no sólo del panorama lingüístico de este país, sino también de su estudio teórico. Pues una circunscripción tribal de las lenguas es tan insuficiente como la geográfica, y ello por dos motivos: (1) la decadencia de la institución tribal como configurante de los grupos humanos; de hecho, es preciso actualizar los criterios sociolingüísticos del siglo XIX, y (2) la gran movilidad espacial inherente al marroquí. De hecho, la repartición espacial y tribal vienen a ser, en la mayoría de los casos, lo mismo. Los dialectólogos franceses de finales del siglo XIX tenían el panorama tribal muy nítido, aunque no les sirvió mucho para una delimitación precisa de las lenguas en el norte de África. La consideración tribal de las lenguas no obtuvo los resultados oportunos, y tampoco los va conseguir ahora, cuando la institución tribal, si no ha desaparecido, está prácticamente en crisis debido a los movimientos de poblaciones en todos los sentidos. ¿A qué tribu corresponderían Casablanca, Rabat o Marrakech? Y en el plano rural, ¿a qué tribu o tribus correspondería el llano de Tadla, que ocupa diversas partes de las provincias de Beni Mellal y Khouribga?

En realidad, a la hora de pensar en un posible mapa lingüístico, la asignación de las lenguas y dialectos de Marruecos a grupos humanos es importante, aunque, no obstante, resulte poco determinante como criterio de validez absoluto.

4.3. INFLUENCIAS ESTRUCTURALES EN LA ADQUISICIÓN DEL ESPAÑOL

Los factores lingüísticos que intervienen y condicionan la labor didáctica del profesor de español para inmigrados marroquíes consisten en aquellos rasgos fonéticos, fonológicos y sintácticos que la lengua nativa impone a la adquirida. El marroquí, residente en España pertenece bien al grupo lingüístico árabe o al bereber. Cada uno de estos dos grupos impone sus rasgos particulares en cierta etapa del período de adquisición de una segunda lengua por parte del niño. El primer paso, pues, para la de-

tección de la influencia del mapa lingüístico marroquí en la adquisición de la lengua española es repasar toda la literatura lingüística contrastiva entre los sistemas lingüísticos del español y del árabe clásico. No obstante, las siguientes consideraciones, son asimismo válidas:

4.4. INFLUENCIAS FONOLÓGICAS

Tanto en este apartado como en los siguientes, me limitaré a nombrar los casos más comunes sin entrar a detallar la influencia, generalmente prosódica, de cada grupo lingüístico por separado.

4.4.1. Influencias árabo-beréberes

En las lenguas beréberes y árabes del norte de África existen todas las vocales que se dan en español: *-a*, *-e*, *-i*, *-o* y *-u*. Decir que en árabe no existe la *-e* o la *-o* es falso. Los niños pueden pronunciarlas y hacer buen uso de ellas. Lo que sí es cierto, de acuerdo con la abundante bibliografía existente, es que no existe ni en las lenguas árabes ni en las beréberes una oposición fonológica entre la *-o/-u* y la *-e/-i*. Es decir, que no existen palabras que puedan cambiar de sentido si permutamos la vocal como en modo/mudo y peso/piso. En cualquier caso, el dominio del sistema vocálico es muy asequible, si se compara con la complejidad del sistema vocálico francés que los niños deben aprender a los nueve años en Marruecos.

La inexistencia del sonido bilabial sordo *p*, en árabe clásico y en la mayoría de los dialectos árabes, es pronunciable en las lenguas beréberes y, por influencia, también en los dialectos magrebíes [*potó*], *poste*, o la misma palabra pronunciada en Marrakech [*putú*].

Estos fenómenos se deben no a una carencia vocálica, sino a una tipificación de la lengua. Las lenguas árabes y beréberes son lenguas consonánticas. Es decir, que lo que prima es la consonante y no la vocal: *potó*, *putú*, *putó* y *potu* hacen referencia a lo mismo: *poste*. Éste no es el caso de todas las palabras del árabe dialectal, pero es un buen ejemplo didáctico.

4.4.2. Influencias beréberes

Si el sistema vocálico de las lenguas árabes y beréberes del Magreb viene a coincidir, las diferencias en el sistema consonántico son, sin embargo, mayores. En este artículo señalaré solamente los rasgos más evidentes y más determinantes en la ad-

quisición del español. La evidencia y la determinación de estos rasgos se ha comprobado comparando los aportaciones de las teorías lingüística y lo que se produce realmente en las aulas.

4.4.2.1. *El sistema vocálico*

Las lenguas beréberes son trivocálicas: /a/, /i/, /u/. Estas vocales son las que conforman el sistema fonológico de estas lenguas. Es este sistema fonológico, en función de sustrato, el que ha reducido los seis fonemas vocálicos del árabe clásico a tres, eliminándose, con ello, la oposición entre vocales largas y breves, señaladas anteriormente.

4.4.2.2. *El sistema consonántico*

La fonética beréber ha sido, en los últimos cinco años, tema de algunas investigaciones que van desde lo filológico hasta lo antropológico, pasando por lo lingüístico. Algunos de estos estudios, sin embargo, han buscado para esta fonética y para su variación y variabilidad explicaciones, en algunos casos, variopintas, algunas de ellas se pueden calificar hasta de sexofilológicas. La explicación de la alternancia de algunas consonantes como [r] y [l] se ha atribuido a su uso por un sexo u otro. Según estas hipótesis, la [r] se afemina en [l], es decir que la conversión de [r] en [l] viene sexualmente determinada. Es verdad que los lingüistas nos podemos basar en el conocimiento de nuestros informantes, pero debemos tomarlas siempre con algunas reservas. Un informante puede dar cuenta de los fenómenos lingüísticos, pero no siempre los puede explicar. La descripción y la explicación corresponden al lingüista. Ahmed Boukous, uno de los estudiosos de la fonética beréber, enmarca esta variabilidad, señalada también por Lamuela (2001: 24), con mucha prudencia y sin atribuirle explicación alguna, en un marco general de indecisiones y divergencias fonéticas inherentes al consonantismo amazig. Dichas divergencias oscilan desde mayores a menores según su grado de generalización:

"Divergencias mayores:

Las bilabiales: b/b

Las dentales (coronales): d/d, t/t, d/d (ta', dad)

Las dorsales: k/k, g/g

Divergencias menores:

Las líquidas: l/r, l/z

Las dentales: (coronales): d/z, t/s, z/dz, s/ts

Las dorsales: g/z, w/y, k/s/y" (Boukous, 1995: 46).

Los procesos subyacentes a estas variaciones dialectales son: la aspiración, la asibilación, la fricativación y el rotacismo.

Las lenguas beréberes usadas en Marruecos pueden ser, por tanto, de consonantismo fricativo, de consonantismo oclusivo (Basset: 1946, T4, 35) o incluso, según Boukous, lenguas "periféricas" con respecto al consonantismo de las lenguas mayoritarias.

Señalo aquí que Boukous prefiere usar el término "hablas" beréberes, *parlers*, en vez de lenguas debido al interés de muchos investigadores y militantes beréberes por contrarrestar la imagen de la lengua tamazigt como una lengua estrellada en miles de hablas, "*langue éclatée en milliers de parlers*" [cf. Basset, 1952], (Boukous, 1995: 43).

Con ello, las lenguas beréberes o los distintos dialectos dentro de alguna de ellas acusan una alternancia entre los sonidos consonánticos de la /l/, /r/ y la /z/, por citar sólo un ejemplo, que se deben a alternancias dentro del propio sistema beréber.

4.5. INFLUENCIAS MORFOLÓGICAS

Desde el punto de vista morfológico, la complejidad tanto de las lenguas árabes como beréberes permite una asimilación poco traumática del español. Tanto en árabe como en beréber se distinguen dos formas para las segundas personas, masculino y femenino, *n'ti* (tu, femenino), *n'ta* (tu, masculino), *sh'gguin* (tu, masculino del beréber), *sh'mmin* (tu, femenino del beréber). La complejidad en este caso se debe a las distintas formas de pronunciar estos pronombres: *n'ta*, *n'tinna*, *t'ta*, *t'tya*, *n'taya...* (en árabe), *sh'gguin*, *kiyiguin*, *shég*, *keg* ... (en beréber). No obstante, aun así la morfología verbal es una simplificación del árabe clásico y se aproxima curiosamente al español. Algo que reduce los problemas de aprendizaje, si se compara con las influencias de los árabes del oriente próximo, por ejemplo. Los verdaderos problemas se plantean con respecto a la morfología verbal "compleja" del español. Los modos, tiempos, verbos irregulares son difíciles de asimilar por sistemas lingüísticos que carecen de estas variedades. De hecho son fuente de notables errores en la concordancia de los tiempos y en el uso de los subjuntivos tanto para nativos árabes como para los beréberes.

Los neologismos tanto del francés como del español, lo mismo en árabe que en beréber, familiarizan a los aprendices magrebíes de español con esta lengua.

4.6. INFLUENCIAS SINTÁCTICAS

El orden de las palabras, tanto en árabe como en beréber, en comparación con el español, es libre. No obstante, se ha observado en muchas redacciones de alumnos marroquíes, la tendencia a:

- 1.- Frases largas. Son construcciones largas que a veces pueden recibir la denominación de "frase párrafo".
- 2.- Frases con muchas aposiciones, en la mayoría de los casos con "que"
- 3.- Frases conjuntivas, todas ellas seguidas e introducidas con "y".
- 4.- Uso preponderante del gerundio. En este caso, no se ha podido determinar que fuera una influencia directa de las lenguas primeras ya que se ha comprobado su uso inadecuado también en nativos españoles.

No obstante, estas influencias pueden deberse más bien al fenómeno de la oralidad en la cultura de origen, que a la tipología lingüística. Se ha comprobado que algunos defectos de lectoescritura son más numerosos en alumnos con poco dominio de la lectoescritura en árabe que en los que sí saben leer y escribir en su lengua de origen.

Conclusiones

La diversidad de las lenguas, diría incluso de las culturas locales de origen, impone la visión del colectivo de inmigrados marroquíes no como una masa compacta y sujeta a los mismos patrones sociolingüísticos, lingüísticos y culturas, sino un colectivo alomorfo y diversificado.

El refuerzo de la lengua de origen, especialmente en lo que se refiere a la lectoescritura, para facilitar una segunda (Ellis, 1994) se ve complicado en el caso del colectivo en cuestión ya que existen varias lenguas ágrafas. No obstante, esta diversidad lingüística es positiva para la adquisición del español como lengua de comunicación. Los alumnos marroquíes son los que más rápidamente adquieren el español, según mis consultas con los profesores, pero siempre será un español oral. Lo que habrá que investigar en este caso son los procedimientos para hacer posible el paso entre lo informal y lo formal, entre la oralidad y la escritura, en suma entre el español como lengua de comunicación y el español como lengua de instrucción. Se trata pues de los procedimientos para un paso rápido y poco traumático (para evitar los fenómenos psicológicos de la fosilación) de la interlengua al dominio lingüístico formal. El error en la adquisición de una nueva lengua es inevitable. Ahora bien, desde el punto de vista didáctico se debe "positivar" los errores poco recurrentes (Corder, 1981). Eso significa que existe cierto avance en la adquisición. En el caso de los

alumnos marroquíes se debe tener presente que operan generalmente mediante la memoria y la oralidad. Un alumno marroquí puede "leer" una página sin identificar las palabras; esto significa sencillamente que la tiene memorizada.

En estadios algo avanzados se han comprobado dos tipos de transferencias lingüísticas en el estadio interlingual:

1.- Transferencias macroestructurales relativas, generalmente, al discurso más que a la lengua. Se aprecian imprecisiones en el uso de los conectores, preposiciones, adverbios conjunciones. Estas imprecisiones van desde su eliminación completa convirtiendo el discurso en telegráfico, hasta su abundancia excesiva, debido quizá al fenómeno de la hipercorrección. En este último caso son muy reiteradas partículas como pues, pues, pues,... y, y, y... o el uso de sin embargo, no obstante, pero,... sin su valor correcto.

2.- Transferencias estructurales, relativas generalmente, a lengua. Consisten en todos los fenómenos fonológicos, morfológicos y sintácticos expuestos anteriormente. Se trata de la neutralización de oposiciones como la e/i, u/o, p/b, k/g (en estudiante de procedencia Jebli y beduí), s/z,c(e,i), ...

Bibliografía

- ASID, A. (2000): *al-Amazighia fi Jitab al-islam assiyasi: Hiwar hawla iskaliyat al-maryi`iyya addiniya wa al`ilmaniya wa al-mas`ala al-lughawiya*. Marruecos: Imprimerie Najah al-jadida, publicaciones de la revista Tawsna.
- ASSOCIATION DE L'UNIVERSITÉ D'ÉTÉ AGADIR. (1990): *Actes de la troisième rencontre*. Rabat: Editions Okad.
- BASSET, A. (1946): "*Le système phonologique du berbère*". G.L.E.C.S., tome 4, p. 33-46.
- BOUKOUS, A. (1995): "*Phonologie comparée dans le domaine tamazighte: le consonantisme*". En: *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*. Rabat: Publications de la Faculté des Lettes et des Sciences Humaines, Université Mohammed V, Rabat.
- CEREZAL, F. (1999): "Lenguas modernas e interculturalidad en la Educación Primaria en Gran Bretaña, Grecia, Italia y España". En: CEREZAL, F. (ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- CHAFIK, M. (2000): *Lamha `an talata wa talatine karnan min tarij al-amazighiyine*. Kenitra: Boukili Impresión, publicaciones de *al-yam`iyya al-maghrabiyya lilbaht wa tabadul al-taqafi*.

- CHAKER, S. (1990): "Langue berbère: une planification linguistique extra-institutionnelle". *Linguistique au Maghreb*. Rabat: Okad.
- CORDER, S. (1981): *Error Analysis And Interlanguage*. Oxford: OUP.
- DAHBI, M. (1989): "La sociolinguistique au Maroc: retrospective et perspective", *Langue et société au Maghreb*. Rabat: Faculté des Lettres et des Sciences Humaines.
- ELLIS, R. (1994): *The Study Of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (1995): "La lengua española y el inmigrante marroquí". En: *Didáctica*, 7, p. 355-362. Madrid: Servicio de Publicaciones de la UCM.
- . (1999): "Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes: el caso de los inmigrantes marroquíes como ejemplo". En: CEREZAL, F. (ed.): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- ENNAJI, M. (1998): *Langues et Linguistique, Languages and linguistics: Studies in Comparativs Linguistics*. Mohammedia, Imprimerie Fedala.
- GRANDGUILLAUME, G. (1983): *Arabisation et politique linguistique au Maghreb*. Paris: Maisonneuve et Larose, 214 pp.
- HAKKI, M. (2001): *al-barbar fi al-andalus*. Casablanca: sarikat al-nasr wa tawzi`.
- IBN EL FAROUK, A. (1992): *L'avenir des langues au Maroc*. Université Hasan II, Mohammedia.
- JGHAYMI, J. (2002): *Tadrís al-amazighiya: matlab hadari limaghrib al-yawm*. Agadir: Churuq.
- LAGHAOUT, M. (1995): "L'espace dialectal marocain, sa tructure actuelle et son evolution recente". En: *Dialectologie et Sciences Humaines au Maroc*. Rabat: Facultés des Lettres et des Sciences Humaines.
- MARÇAIS, G. (1913): *Les Arabes en Berbèrie du Xième au XIVème siècle*. Paris: Leroux.
- MORALES LEZCANO, V. (1998): *Inmigración africana en Marruecos: marroquíes y guineanos*. Madrid: UNED.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1999): "Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales". En: CEREZAL, F. (cd.): *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa.
- OUAZZI, H. (2000): *Nus`at al-haraka Taqafiyya al-amazighiya bi al-maghrib: tah-lil sayrurat al-wa`y bi al-huwiyya al-amzighiya mina al-wa`y al-taqlidi ila al-wa`y al-asri*. Rabat: Imprimerie al-ma`arif al-jadida.
- OUKHAZZAN SAHILI, M. (1990): *Imahassen*. Agadir, depósito legal 10000/99.
- SOTO ARANDA, B. (2001): *Inmigrantes marroquíes y lengua española: estudios de factores que inciden en el proceso de adquisición de la lengua española L2 en la sociedad de recepción*, (trabajo de investigación). Madrid: Universidad Autónoma de Madrid (inérito).

- SIDKI, A. O. (2002): *al-islam wa al-amazigh: al-bidayat al-`ula lidujul bilad al-amazigh fi al-mayal al-islami*. Rabat: Dar Abi Raqraq, edición de la Revista *Al-Huwiya*, 15.
- VERSTEEGH, K. (1977): *The Arabic Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- YUWAYDI, D. (ed.) (2000): *Mukaddimat ibn Jaldún*. Sayda: Beirut, al-maktaba al-asriya.

EL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD¹

M^a Victoria Reyzábal

*Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid*

Pedro Hilario Silva

*Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid*

"La experiencia de los niños variará, primero, según su grado de aceptación con respecto a los objetivos curriculares del maestro, y, segundo, si los aceptan, según su habilidad para cumplir esos objetivos."

-Pollard-

Si aceptamos que, como señala Mortimore, una educación de calidad es aquella que posibilita el progreso del estudiante en su dimensión intelectual, social, moral y emocional, teniendo en cuenta, para ello, sus niveles socio-económicos, su medio familiar y sus aprendizajes previos, llevar a cabo propuestas capaces de adaptarse a las variadas realidades personales y culturales que confluyen en los centros educativos es no sólo una obligación sino también una necesidad cuando nuestra intención es contribuir al logro real de dicha calidad.

Como sabemos, la atención a la diversidad no es un concepto nuevo ni extraño dentro del ámbito escolar; por el contrario, se trata de un fenómeno consustancial a la propia idea de enseñanza, pues el ser humano, destinatario del proceso educativo, es diverso por naturaleza y cultura y este rasgo impregna ineluctablemente las intervenciones formativas y educativas que sobre él se proyectan. En este sentido, nos parecen especialmente reveladoras estas palabras de un grupo de profesores de Secundaria:

¹ Este artículo es una reelaboración de la ponencia homónima dada en el *II Congreso de educación especial y atención a la diversidad de la Comunidad de Madrid*, organizado por la Universidad Complutense de Madrid y celebrado los días 11,12 y 13 de diciembre de 2001.

"El carácter hipotético de toda programación requiere, para garantizar de alguna manera su viabilidad, que se incluyan preventivamente, con mayor o menor grado de concreción, respuestas ante posibles dificultades de aprendizaje. No es, esencialmente, otra cosa la atención a la diversidad, al menos en su fase de planificación. Se trata de, en último término, asumir en el terreno pedagógico algo que en la vida real no sólo no nos sorprende, sino que nos resulta absolutamente natural: las personas (los adolescentes) son heterogéneas en cuanto a muchos rasgos y, por consiguiente, nuestros alumnos son diferentes, entre otras cosas, en lo relativo a experiencias previas, actitudes, capacidades, intereses, voluntad, motivación y estilo de aprendizaje. Por ello, salvo en situaciones de laboratorio, hay que asumir de antemano la existencia de esas diferencias -en ocasiones, abismales-, y su correlato de necesidades educativas diferenciadas, como una condición inherente a nuestro trabajo en las aulas de educación secundaria obligatoria."²

Desde esta perspectiva, la existencia de diversas realidades en nuestras aulas no ha de ser entendida necesariamente como un problema, sino que, por el contrario, puede resultar un elemento motivador, innovador y enriquecedor al permitir llevar a cabo intervenciones consecuentes con la realidad social dentro de la cual la institución escolar cumple su cometido.

No obstante, esta diversidad no siempre es percibida ni vivida así por los profesionales de la enseñanza, quienes en muchas ocasiones ven su existencia en las aulas como una dificultad, como un obstáculo insalvable para el adecuado desarrollo de su labor didáctica. Es evidente que la confluencia de distintos estilos, ritmos, niveles, intereses, en un mismo ámbito educativo, implica no sólo la aportación de recursos adecuados a dicha realidad sino también la puesta en marcha de actuaciones pedagógicas específicas que posibiliten la compensación, la interacción, así como la atención adecuada a las diversas necesidades que coexisten, no siempre de forma armónica, dentro del mismo grupo. La falta de dichos recursos o la inadecuada formación del profesorado pueden hacer de esa diversidad una traba difícilmente superable que deteriore gravemente el proceso educativo, y ello, incluso, en el caso de que se comparta la idea de que una intervención didáctica ha de responder a las necesidades de la persona a quien va dirigida, de que seamos conscientes de que como docentes hemos de ser capaces de adecuar nuestro trabajo al perfil del alumnado, y asumir que esto no supone necesariamente, como algunos piensan, rebajar las expectativas ni los niveles de enseñanza. Quizá con más amplitud que en otros momentos, el centro escolar de hoy se define a partir de una serie de factores relacionados con la existencia de una rica gama de situaciones personales o sociales, un entramado de realidades que con María Antonia Casanova³ podemos esquematizar del modo siguiente:

² Benigno Delmiro [et al.], (2000): "El arte de contar en la educación secundaria". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 25, p.42., julio.

³ María Antonia Casanova (2002): "Evaluación de programas interculturales: un camino hacia la calidad". En: *Interculturalidad: fundamentos, programas y evaluación*. Madrid: La Muralla, p. 178.

1.- ALUMNADO CON DIFERENCIAS EN:

- Ritmos de aprendizaje.
- Estilo cognitivos.
- Motivaciones.
- Otras.

2.- ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DERIVADAS DE:

- Altas capacidades.
- Discapacidades (psíquicas, motóricas, sensoriales, de personalidades, otras).

3.- ALUMNADO CON NECESIDADES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA, POR:

- Entorno social desfavorecido.
- Entorno rural.
- Itinerancia.
- Hospitalización/Convalecencia.
- Pertenencia a minorías étnicas, con desconocimiento de la lengua mayoritaria.

Esta pluralidad de tipos deviene inevitable en una diversidad de situaciones que hace obligado, tal como señala la propia M^a Antonia Casanova, que "las políticas educativas consideren, en su planteamiento y desarrollo, la atención a la diversidad como factor de calidad educativa y de equidad social. De calidad educativa, porque si se tienen en cuenta las características de cada alumno, se ajustará mejor la enseñanza al proceso de aprendizaje individual y el alumnado alcanzará en mayor grado las metas educativas propuestas. De equidad social, porque con esta base de actuación, el sistema estará atendiendo a todos, y no sólo a un teórico "grupo medio" (prácticamente inexistente en la realidad) que deja al margen a demasiada población, sobre todo cuando nos referimos a las etapas de educación obligatoria."⁴

Tratando de dar respuesta a esta problemática, el sistema educativo plantea una serie de medidas destinadas a intervenir sobre aquellos elementos que, derivados de una realidad diversa, pueden condicionar la labor didáctica del profesorado. Se trata de un conjunto de actuaciones complementarias, a veces, á la labor docente ordinaria, y otras veces integradas en la misma, que pueden ser divididas metodológicamente en dos grandes grupos. En primer lugar, nos encontramos con aquellas que tienen que ver con la organización escolar como estructura de intervención:

- El centro educativo como institución debe ser consciente de la realidad social y cultural de la población que acoge con el fin de evitar procesos de discriminación y exclusión. En consonancia con ello, deberá contemplar los medios adecuados

⁴ María Antonia Casanova. *of. cit.*

para asegurar su educación y formación, teniendo en cuenta las diferentes características existentes. Por ejemplo, la inclusión dentro del Proyecto Educativo de un Proyecto Lingüístico de Centro específico, en concordancia con el contexto sociolingüístico existente, puede contribuir al aporte de los recursos específicos que permitan afrontar las carencias y necesidades de compensación que se requieran en este campo.

- Los objetivos, contenidos y criterios de evaluación que configuren el Proyecto Curricular del centro deberán tener en cuenta la diversidad real del alumnado.
- La potenciación del papel del tutor por su relación directa con cada uno de los estudiantes del grupo es, sin duda, un factor que ha de tenerse muy en cuenta. Una adecuada labor en este ámbito puede ayudar a detectar con mayor facilidad y exactitud los intereses y problemas de los alumnos y alumnas y poner en marcha los mecanismos necesarios para su atención o resolución.
- Un desarrollo adecuado de la optatividad, referido a la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria, permitirá completar el currículum de cada área o materia o abrir campos que el currículum no atiende.
- El establecimiento en los dos últimos cursos de la Educación Secundaria de medidas orientadas a atender las diversas aptitudes, expectativas e intereses de los alumnos, con el fin de promover de conformidad con el principio de calidad, el máximo desarrollo de las capacidades de cada uno de ellos. En esta línea ha de entenderse, por ejemplo, el establecimiento de distintas opciones que, a través de itinerarios, pueden ofrecer las fórmulas educativas que mejor se adapten a las expectativas e intereses de los estudiantes.

A su vez, una Comisión de Coordinación Pedagógica o Departamento Didáctico que quiera ser realmente eficaz deberá, en su ámbito de actuación, promover, apoyar y garantizar la coherencia en la realización de las actividades conjuntas, previstas en el Proyecto Educativo, en el Curricular y en las diferentes programaciones.

Junto a estos requerimientos de carácter general, es posible igualmente adoptar medidas más específicas, directamente relacionadas con la intervención en las aulas:

- Medidas de diversificación curricular cuyo objetivo es atender al alumnado que necesita grandes cambios en su currículum, pero del que se espera que alcance los objetivos oficiales de la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria.
- Adaptaciones Curriculares específicas: ajustes que partiendo del análisis de las necesidades educativas concretas de un alumno o alumna plantean actuaciones en distintos ámbitos:
 - Adaptaciones de Acceso al Currículo (modificaciones de elementos personales, materiales y organizativos).
 - Adaptaciones de los componentes básicos del Currículo (modificaciones que se realizan desde la programación en los distintos apartados del mismo):

- > Adaptaciones No Significativas: referidas a modificaciones en la jerarquización de objetivos, metodología, actividades y recursos o, incluso, en los contenidos.
- > Adaptaciones Significativas: modificaciones sustanciales referentes a la eliminación de algunos objetivos y contenidos de aprendizaje y, en consecuencia, de los correspondientes criterios de evaluación.
- Compensación Educativa: medida extraordinaria de atención a la diversidad recogida en la legislación que aparece al final del artículo. Dentro de esta macro-medida extraordinaria, es donde se incluye al alumnado con desfase de más de dos áreas en el currículum y al inmigrante con desconocimiento del español.
- Programas de integración dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales con el fin de lograr su integración y desarrollo escolar adecuado.

En otro orden de cosas, aunque directamente relacionado con lo anterior, no podemos soslayar que la escuela no es un ente estático, inmutable, sino que por el contrario, en consonancia con la sociedad en la que se incluye y de la que participa, la variación, la evolución, la flexibilidad, la transformación, la adaptabilidad deben formar parte esencial de su idiosincrasia. Reflexionar acerca de la importancia de medidas como las anteriores ha de ser un trabajo inexcusable como docentes, pero igualmente, como apunta José Ángel M. Hidalgo, el profesorado tiene que darse cuenta de los códigos de representación del mundo cambian con el tiempo⁵. Por ello, no es extraño que, con el paso del tiempo, muchos de los modelos de enseñanza recibidos en herencia, dejen de satisfacer las necesidades para las que fueron diseñados, entre otras razones porque la composición del alumnado destinatario, sus motivaciones, y hasta su vida cotidiana, pueden cambiar radicalmente⁶. En concordancia con ello, hemos de tener en cuenta que cualesquiera que sean las medidas puestas en práctica, éstas no representan otra cosa que un medio, nunca un fin en sí mismas, y que, por esa razón, han de estar siempre impregnadas de un carácter de coyunturalidad. La aplicación estricta de fórmulas rígidas (útiles, sin duda, en determinadas circunstancias, pero no en otras) puede resultar enormemente contraproducente. De ahí que no sólo sea necesario asumir la necesidad de ajustar continuamente nuestras propuestas didácticas a las necesidades reales que pretendemos atender, sino que la innovación y la adaptabilidad han de instaurarse como elementos imprescindibles a la hora de actuar en un universo docente siempre cambiante.

⁵ Es el mismo José Ángel M. Hidalgo quien apunta que “la situación comunicativa en el aula no es buena, pero no porque no se compartan determinados valores entre el profesores y alumnos, sino porque falla el que no se use el mismo lenguaje”, *Escuela Española*, nº 3565(62), 23 de enero de 2003, p.6.

⁶ Cfr. “Los talleres literarios como alternativa didáctica”. En: *Signos*, enero-marzo 1994, nº 11, p. 31. Por ejemplo, pensemos en el papel, aún no del todo entendido, de los medios audiovisuales e informáticos. Lo cierto es que un joven de hoy recibe más información en un día de la que un maestro recibía algunos años atrás en toda la vida. No obstante, ciertos docentes parecen anclados en el pasado, pretendiendo que sus alumnos memoricen listas, datos, cuestiones que en pocos años serán descartados, esto hace que mientras unas personas hacen evolucionar el mundo, otras apenas se den cuenta de que transcurre.

Una de las realidades que más está incidiendo en los cambios últimos que soporta el ámbito escolar es la llegada progresiva de alumnado de otras culturas y lenguas a nuestras aulas que ha hecho de estos crecientes espacios de multiculturalidad. Más de un 2% del alumnado que se matricula hoy en día en nuestros centros (fundamentalmente los públicos) procede de otros países, una situación que en algunas zonas alcanza verdaderos *récords*. Por ejemplo, es llamativa la evolución que ha experimentado la inmigración en los últimos años en la Comunidad de Madrid donde lejos de atenuarse o estancarse, está en progresivo aumento: la escolarización de alumnado inmigrante ha pasado de 25.049 en el curso 1999/2000 a 36.115 en el curso 2000/2001 y rondará los 70.000 a lo largo del presente curso 2002/2003.

Por otro lado, hemos de tener en cuenta además que, como señala Laura Mijares, "el tiempo transcurrido desde que la población inmigrante comenzase a instalarse en este país permite hablar ya de la presencia de una "segunda generación", identificando con ésta a aquellos niños de origen inmigrante que o bien han nacido aquí o bien han vivido la mayor parte de su socialización en España. Dejando de lado el debate relativo a la idoneidad de la utilización del término, esta "segunda generación" ha provocado que el sistema educativo haya tenido que adoptar distintos mecanismos para cumplir también con las necesidades académicas de estos nuevos alumnos."⁷

Todo esto nos lleva al establecimiento de un marco de actuación totalmente nuevo, pues, si bien es cierto que la diversidad cultural siempre ha existido en la escuela, no es menos cierto que, como señala atinadamente Ignasi Vila, "la presencia de un número importante de niños y niñas extranjeros, especialmente aquellos que proceden de familias de la inmigración extracomunitaria, la aumenta notablemente y, sobre todo, adquiere características específicas, cualitativamente distintas, respecto a la diversidad cultural hasta ahora conocida"⁸. Obviamente, consecuente con esta realidad se produce la aparición en el contexto escolar de situaciones educativas hasta ahora desconocidas, que tienen que ver con la presencia de perfiles estudiantiles hasta hace poco tiempo inexistente, relacionados con la aparición de una población estudiantil poseedora, en muchos casos, de diferentes itinerarios educativos, práctico desconocimiento de la lengua de acogida y diferentes desfases curriculares⁹.

En consonancia con este conjunto de variables, es obvio que surgirán nuevas actitudes y nuevas iniciativas conducentes a afrontar las dificultades de integración escolar que derivan de las mismas, unas iniciativas que estarán directamente relacio-

⁷ Laura Mijares, (2002): "Viejos esquemas para nuevas situaciones de gestión y contradicciones de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí", *Ofrim*, Suplemento, junio.

⁸ Ignasi Vila. (2000): "Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse". En: *Textos*, enero, p. 23.

⁹ Laura Mijares. ant. cit.

nadas con factores que serán, en distinta medida, compartidos por todos estos alumnos y alumnas:

- Factores sociales: como la situación económica, situación legal, proyección de futuro...
- Factores familiares: referidos, por ejemplo, a la situación, expectativas u opciones personales de los padres...
- Factores educativos: niveles de escolarización alcanzados, relación entre el sistema educativo de origen y el de recepción...
- Factores culturales: derivados de la relación entre la cultura de acogida y la cultura de procedencia.
- Factores de orden específicamente lingüístico que serán los que, de forma particular, incidirán inevitablemente en los procesos de enseñanza y aprendizaje emprendidos y supondrán el desarrollo, junto con las fórmulas ordinarias de atención a la diversidad -DIAC, los grupos flexibles- de otras actuaciones específicas mediante las cuales se busque dar respuesta a las diferentes carencias lingüísticas -no siempre las mismas ni en el mismo grado- que el alumnado inmigrante presenta.

Si bien la intervención en el centro educativo de dichos elementos puede conllevar tanto la presencia de diferentes estilos cognoscitivos, ritmos de aprendizaje o motivaciones, como el surgimiento de distintas necesidades educativas especiales debidas a altas capacidades o discapacidades y trastornos diferentes, su presencia, en este campo, se manifiesta de forma especial en la aparición de lo que se denomina específicamente necesidades de compensación educativa y, dentro de ellas, aquellas referentes a la compensación de carencias comunicativas en español, como lengua del país receptor. Es dentro de este ámbito donde hemos enmarcado las siguientes reflexiones.

LA ADQUISICIÓN Y EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN UN CONTEXTO ESCOLAR DIVERSO

"La lengua tiene la maravillosa particularidad de que es a un tiempo factor de identidad e instrumento de comunicación."

-Amin Maalouf-

De igual forma a como sucede en los demás campos, los mecanismos e intervenciones relacionadas con la atención a la diversidad y la compensación educativa, que tiene como destinatarios a esta nueva población estudiantil procedente de la in-

migración no son lineales ni cerrados y han de adaptarse, en la medida de lo posible, a las necesidades de cada aprendiz. Como señala Isabel Galvín:

"El alumnado inmigrante, por el hecho de serlo, no siempre necesita compensación educativa. Por un lado, están todos aquellos alumnos procedentes de países hispano-hablantes que una vez realizadas las adaptaciones iniciales no presentan más dificultades que el alumnado autóctono. Por otro, se encuentra aquel alumnado que adquirida la lengua española, en muchos casos en muy poco tiempo, progresan rápidamente en el proceso formativo. Existiendo, además, un núcleo de alumnado, cada vez mayor que se ha escolarizado en las primeras etapas y domina perfectamente la lengua y cultura españolas. El caso más favorable, lo representa el niño o la niña nacido en España y escolarizado en la Educación Infantil. Mientras que los casos más graves, cada vez más frecuentes, lo representan esos menores que llegan a España entre los 12 y los 16 años, con una escolarización deficiente o nula en su país de origen, que se incorporan a las aulas sin conocer una sola palabra de español y para los que son precisas acciones específicas"¹⁰

Asistimos, pues, a una nueva realidad escolar definida, en gran medida, tanto por la presencia de una pluralidad lingüística cada vez más amplia (en Madrid más de 30 lenguas) como por el grado y extensión de la misma, lo que evidentemente determinará el contexto de intervención docente, haciendo que la enseñanza y aprendizaje de la lengua de acogida adquiera una dimensión específica y predominante con respecto a otros ámbitos de compensación. Se trata, en consecuencia, de un proceso de integración idiomática que presenta un doble ámbito de actuación puesto que, por un lado, ha de favorecer la inmersión lingüística, social y culturalmente integradora y, por otro, ha de facilitar el desarrollo de un proceso escolar y educativo similar al de los compañeros autóctonos. No olvidemos que, como apunta Oriol Guasch, "los usos lingüísticos no se circunscriben a las asignaturas de la lengua sino que la lengua es el instrumento fundamental de la enseñanza y el aprendizaje y, además, el instrumento de relación en la escuela."¹¹ Por ello, desde esta perspectiva, la lengua se convierte en una de las claves esenciales que permitirán al alumnado inmigrante tener acceso a los diferentes contenidos curriculares escolares, permitiéndole así obtener unos resultados académicos positivos. Tal como indica Kleinfel, "Si los estudiantes de los grupos minoritarios no adquieren competencia en los modelos lingüísticos y de conducta de la cultura mayoritaria, es posible que queden privados de la oportunidad de alcanzar el primer ciclo universitario y las escuelas profesionales. Sin una competencia en las destrezas de la cultura mayoritaria permanecerán cerradas para ellos muchas posiciones bien pagadas y socialmente importantes [...].

¹⁰ Isabel Galvín. "Inmigración y escolaridad obligatoria. Algunas reflexiones". En: *Boletín Informativo de Lenguas*, CPR de Villaverde, nº 12, año 8, p. 70.

¹¹ Oriol Guasch. "Las lenguas en la escuela". En: *Aula de Innovación Educativa*, nº 70, p. 9.

Problemática radical en la educación bilingüe-cultural es la manera de mantener las tradiciones nativas lingüísticas y culturales al mismo tiempo que se mejora el acceso a las oportunidades económicas y a la cultura moderna."¹²

Conseguir, pues, que el alumnado adquiera las destrezas lingüísticas y culturales básicas implica introducir innovaciones pedagógicas consecuentes con esa serie de factores lingüísticos y extralingüísticos de los que ya hemos hablado, factores que además no siempre actúan de igual forma ni con la misma intensidad, pero que están incidiendo constantemente en los procesos de aprendizaje del español como segunda lengua dentro de contextos escolares que, por otra parte, presentan una realidad multicultural, cada vez más activa. Entre ellos, podemos destacar:

- El momento evolutivo en que se produce la llegada a nuestra sociedad, ya que existe más adaptabilidad en los pequeños que en los adolescentes y mucha más en éstos que en los adultos.
- La fecha de llegada a nuestro país de estos alumnos, ya que no siempre coincide con el mes en que el curso escolar comienza.
- La continuidad académica de este tipo de alumnado es otro factor que no hemos de despreciar, ya que no es extraño que un inmigrante que ha cursado un año de estudios se marche del país durante el curso siguiente, interrumpiendo de esta forma un proceso de formación e integración iniciado. Igualmente, puede suceder que su llegada esté precedida de un proceso similar en otro país intermedio.
- La duración del tiempo de acogida es otro componente que hemos de tener en cuenta, pues las cosas cambian según se sienta la estancia como indefinida o si, por el contrario, las expectativas son las de volver, en un corto espacio de tiempo a su país de origen, o las de pasar a otros, caso en el que, por lo general, al inmigrante le resultará poco motivador hacer un gran esfuerzo para integrarse y aprender español.
- Como sabemos, el tipo de estudios previos (tanto en su país de origen como en otro lugar, ya que puede haber residido temporalmente en un segundo o tercer país antes de su llegada a España) condicionará también su predisposición para aprender, y ello no sólo debido a las cuestiones técnicas inherentes a este hecho, sino porque este conocimiento incide en el interés por la lengua de acogida, al favorecer o perjudicar la rapidez del aprendizaje.
- No hemos de olvidar, además, que la escolarización en el país de origen constituye una ayuda para el proceso de adquisición de destrezas comunicativas nuevas. Tengamos en cuenta también que, muchas veces, el centro escolar de destino no puede obtener información sobre el de procedencia, por lo que se parte del desconocimiento de la trayectoria académica del inmigrante o del sistema educativo de su país. Por ejemplo, a veces no tenemos en cuenta que, como se ex-

¹² Citado por Torsten, M. y Opper, S. (1984): *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid: Narcea.

puso en el *Seminario Emigración y educación. La intervención de la comunidad educativa*, promovido por el Consejo Escolar del Estado, la mayoría de los alumnos latinoamericanos vienen a España con un nivel académico mucho más bajo que el que se imparte aquí, especialmente aquellos que proceden del campo. Obviar este tema, y no aplicar las medidas compensatorias pertinentes hace que la mayoría de este alumnado no llegue a la Universidad sino que acaben siendo albañiles y asistentes domésticos. En otros casos, las dificultades se centrarán fundamentalmente en el idioma, pues el nivel académico de no pocos alumnos cuando llegan a nuestro país es bastante bueno. Así sucede, por ejemplo, con muchos inmigrantes procedentes de países europeos, quienes lo que verdaderamente requieren son programas de acogida lingüística para poder rápidamente solventar esta carencia concreta, pues, una vez solucionada, su desarrollo académico suele ser muy positivo. A veces, la falta de relación con los alumnos autóctonos puede igualmente suponer un problema para algunos colectivos, por ejemplo, los chinos quienes a las dificultades idiomáticas han de añadir las derivadas del escaso contacto, generalmente limitado al horario escolar, con niños españoles. Sin duda, esto frena considerablemente la velocidad de su aprendizaje¹³.

- Tampoco podemos soslayar el hecho de que una buena relación emocional, escolar o laboral con los autóctonos favorece el manejo de la lengua de acogida y, por ello, su adquisición, en tanto que la automarginación o la creación de guetos constituyen factores de dificultad añadida.
- A su vez el docente debe considerar problemas lingüísticos específicos, que abarcan tanto la fosilización de las posibles transferencias lingüísticas como los diferentes niveles de conocimiento de la lengua de acogida¹⁴ o que, además, tendrán que ver con la propia realidad de esta lengua de acogida, pues, por ejemplo, y siguiendo a Mohamed El-Madkouri: "Uno de los múltiples rasgos, sin ser el más importante, que diferencian al inmigrante español del inmigrante de otros Estados miembros de la Comunidad Europea (especialmente Francia y Bélgica) es el idioma. El español es un idioma casi ignorado por los trabajadores extranjeros en España. A esto han contribuido causas inherentes al propio inmigrante muy otras en las que se ve implicada la sociedad de acogida".¹⁵

Como vemos, los factores que intervienen son múltiples, lo cual supone ya una dificultad, que, además, se verá acrecentada si consideramos que la existencia de los mismos puede darse de forma parcial o en bloque.

¹³ Marta Aguirregomezorta, "El desafío de sentirse uno más", *El País*, lunes 10 de febrero de 2003.

¹⁴ *Cfr.* M^a Victoria Reyzábal (2001): "La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua". En: *Notas*, nº 9, junio, p. 24.

¹⁵ Mohamed El-Madkouri (1999): "Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes". En: *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones S.L. p. 26.

Adquirir una segunda lengua es un proceso individual, en el que intervienen un número amplio de factores, y no siempre con idéntica intensidad; esto hace que la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua constituya un proceso sumamente complejo, múltiple en sus realizaciones, que depende de variables tanto cognoscitivas como emocionales y ambientales, y que tendremos que tener en cuenta a la hora de planificar nuestras actividades y seleccionar o diseñar los materiales necesarios.

Si como subraya Mohamed El-Madkouri, "tener uno u otro tipo de lengua nativa engendra sus problemas particulares a la hora de emprender la tarea de enseñanza/aprendizaje del español"¹⁶, la forma en que el idioma materno puede repercutir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua no puede soslayarse. Tengamos en cuenta, por ejemplo, que un idioma como el chino (carente de marcadores de género y número, de concordancia o en el que los verbos no se conjugan, por no hablar de ciertos matices musicales que tan diferente hacen esta lengua de las occidentales) no sólo provocará transferencias lingüísticas diferentes de las que pueda provocar una lengua eslava o una de origen semítico, sino que la enseñanza a los inmigrantes de esa procedencia conllevará implicaciones didácticas igualmente específicas. Así, por ejemplo, cualquier docente que se enfrente a la tarea de enseñar la lengua española a un hablante que tenga el chino como primera lengua deberá incidir de manera particular sobre las habilidades metafonológicas¹⁷ o tendrá que desarrollar medios para lograr que el discente adquiera la conciencia de la importancia que el género y número gramatical tienen en español, actuaciones que no deberá llevarse a cabo de igual modo cuando trate con alumnado cuya primera lengua sea, por ejemplo, eslava con quienes, sin embargo, deberán plantearse intervenciones consecuentes con características como la cantidad vocálica, las desinencias, o las marcas de caso, el valor fonológico de la b o la v, aspectos diferenciadores de estas lenguas.

Por otro lado, junto a las características propias de cada lengua materna, habrá de tenerse en cuenta también el modo en que las mismas pueden variar según la procedencia socioeconómica del hablante, así como del tipo y grado de los estudios realizados, pues en concordancia con dichos estudios no todo el alumnado tiene el mismo dominio de su lengua nativa, y no olvidemos, además, que a nuestro país llegan inmigrantes sin ningún tipo de escolarización, o habiendo sido escolarizados deficientemente en su país de origen. Esta realidad marcará inevitablemente cualquier programa de actuaciones docentes que haya de ponerse en marcha, provocando in-

¹⁶ Mohamed El-Madhour. Ant. cit., p.26.

¹⁷ Tengamos en cuenta además que el problema se agudiza conforme aumenta la edad pues como apunta Xavier Duran "el cerebro joven puede perder sus capacidades con mucha rapidez. Antes veíamos que la capacidad de reconocer cualquier fonema se pierde cuando el cerebro se especializa en una lengua determinada", *Los secretos del cerebro*, Alzira, Algar Edicitorial, 1995, pág.76.

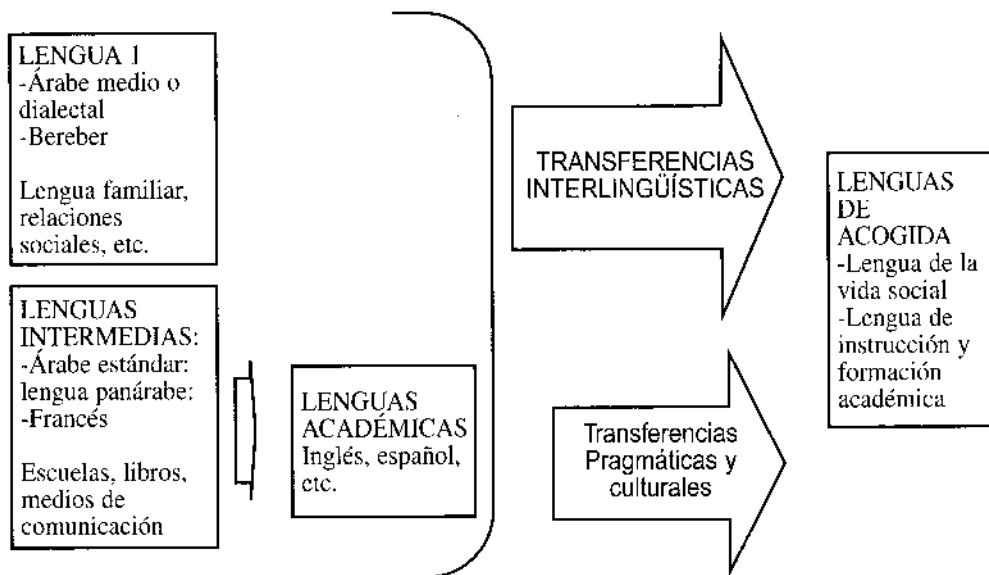
cluso la necesidad de abordar la realización de trabajos tan elementales como la enseñanza básica del abecedario o el desarrollo de actuaciones relativas a la precisión, coordinación y fuerza necesaria para coger el lápiz y llevar a cabo los movimientos propios de la escritura. Pero además, no podemos tampoco obviar el hecho de que junto a esa lengua materna los inmigrantes pueden presentar conocimientos lingüísticos con respecto a otras lenguas diferentes. Todas estas realidades configuran lo que se ha dado en llamar *mapa lingüístico* de procedencia, es decir, el capital lingüístico con el que cada alumno llega a nuestras aulas, aspecto que no siempre se valora adecuadamente (y casi nunca en toda su extensión) y que, sin duda, determinará en gran medida los de procesos adquisición y aprendizaje de la lengua de acogida.

Pensemos, por ejemplo¹⁸, que un alumno procedente de Marruecos puede presentar un *equipaje* lingüístico sumamente complicado y que el mismo ejercerá una influencia determinante sobre los procesos de adquisición y aprendizaje del español. Así, junto a inmigrantes sin ningún tipo de escolarización, llegan otros que únicamente han asistido a clases de alfabetización en lengua árabe estándar o *fusha* o personas monolingües con estudios hechos exclusivamente en esa lengua árabe; pero, al mismo tiempo, nos encontramos con una población inmigrante marroquí con conocimientos de otra lengua, por lo general el francés, aunque igualmente puede darse el caso de personas que tengan conocimientos más o menos rudimentarios de español (los norteños principalmente) e inglés. A ello, hemos de añadir que la lengua nativa no es común a todos y que podemos encontrarnos con marroquíes que, desde un punto de vista lingüístico, son árabes y otros beréberes, idiomas que presentan características completamente distintas, lo que obviamente conllevará dificultades y ventajas particulares a la hora de enfrentarse a la tarea de aprender otra lengua.¹⁹

¹⁸ Como es lógico, esta misma realidad, elegida aquí como ejemplo entre otras posibles, podemos encontrarla en inmigrantes de otras procedencias y contextos lingüísticos. Tener en cuenta la existencia de estos factores será, pues, fundamental como punto de partida para nuestras intervenciones en el aula.

¹⁹ Cfr. Mohamed El-Madkouri, (1999): "Problemas de enseñanza-aprendizaje del español en adultos inmigrantes". En: *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*. Madrid: Talasa Ediciones S.L., p. 29.

MAPA LINGÜÍSTICO DE UN ALUMNADO INMIGRANTE MARROQUÍ TIPO



FUENTE²⁰

Como vemos, de forma general, el mapa sociolingüístico²¹ de un alumno inmigrante se compone de los siguientes aspectos:

- Procedencia del alumnado, supone tener presentes una serie de factores consustanciales a la singularidad de este alumnado inmigrante.
- Diversidad lingüística de origen.
- Heterogeneidad sociocultural de procedencia.
- Vivencias educativas previas imputables al sistema educativo de origen.
- Vivencias educativas previas no imputables al sistema educativo de origen.
- Lugar de nacimiento o transcurso de la infancia: estudiantes nacidos en España, o trasladados en edades muy tempranas, que no conocen la lengua de sus padres.

²⁰ Soto Aranda, B. (2000): "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". <http://sauce.pntic.mec.es/~smarti4/beatrizsoto.pdf>. En: Aparicio, R. (dir.): *II Congreso sobre la inmigración en España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid, U. de Comillas y F. Ortega y Gassot. CD-Rom. Y Soto Aranda, B. (2001): "La lectura en el aprendizaje reglado del español: los estudiantes marroquíes en el sistema educativo español". En: Moreno, A. (coord.). *Perspectivas recientes sobre el discurso*. Actas del XIX Congreso Anual de AESLA. CD-Rom

²¹ Los parámetros a partir de los cuales se definirá dicho mapa dependerán de la procedencia del inmigrante pero, de forma general, tendrán que ver con cuestiones geográficas, lingüísticas, sociales, educativas, de género, etnia, etc.

Tener en cuenta esta realidad múltiple y diversa, se presenta, pues, como uno de los elementos imprescindibles a la hora de diseñar nuestras intervenciones como enseñantes de una segunda lengua, sobre todo si tenemos en cuenta que elementos tan importantes en los procesos de adquisición y aprendizaje verbales como las posibles transferencias lingüísticas, fosilizaciones o desarrollo de la interlingua tienen que ver directamente con el mismo.

Junto a esto, y si bien es cierto que las actuaciones deberán ajustarse a la realidad de cada contexto, creemos que existen una serie de intervenciones generales que pueden contribuir a que los procesos de adquisición de la lengua sean lo más eficaces posibles. De entre estas vamos a señalar aquellas que nos parecen más significativas.

Por un lado, la puesta en marcha de clases de apoyo en las que se implementarán programas específicos de inmersión lingüística, en consonancia con un currículum apropiado de español como segunda lengua, podría contribuir al desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado inmigrante y al logro de su desenvolvimiento escolar de la manera más normalizada posible. En relación con esta cuestión, podemos referirnos a actuaciones específicas promovidas desde la Administración como, por ejemplo, el Programa de Escuelas de Bienvenida que la Comunidad de Madrid acaba de poner en marcha (enero de 2003). Como sabemos, las llamadas aulas de acogida habilitadas en algunos centros tienen como objetivo atender a alumnado con necesidad de aprendizaje del español y que presenten graves desfases curriculares, el programa supone la creación de estas aulas en una red de centros educativos, sostenidos con fondos públicos, dentro de los cuales se desarrollan propuestas de carácter pedagógico, integrador e intercultural. Si bien es cierto que iniciativas como ésta pueden contribuir a que la integración del alumnado extranjero en el sistema educativo se haga en las mejores condiciones, favoreciendo su éxito escolar, su adaptación cultural y el desarrollo de competencias comunicativas determinadas y habilidades sociales, hay que conseguir que las mismas sean realmente un espacio de aprendizaje inicial y no un mero depósito de alumnos y alumnas; es decir, que constituyan un puente real que facilite el desarrollo y la integración al nuevo contexto social y escolar de dichos estudiantes. Para ello, no sólo es imprescindible la participación de un profesorado con formación y actitud adecuada, sino que éste debe contar con la aportación de recursos específicos y con el apoyo de todo el centro²².

²² En esta línea, podemos señalar actuaciones como el programa *Madrid: encrucijada de culturas*, de la Dirección General de Educación Educativa, dentro del cual la aportación de recursos y materiales específicos figura, junto a su creación, entre sus principales objetivos. Entre este material de apoyo cabe citar: *Una mano tomó la otra* y *Poemas para construir un mundo*, antologías de poemas comentados, acompañados por una serie de propuestas de intervención didáctica, dos programaciones de español como segunda lengua, para Primaria y Secundaria, el libro *La enseñanza del español como segunda lengua a través de Marinero en Tierra* o el CD-ROM *Madrid: encrucijada de culturas. Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos*, entre otros.

No obstante, y teniendo esto presente -y más allá de estereotipos y prejuicios sobre carencias o dificultades insalvables-, debemos indicar que las intervenciones concretas que podemos poner en marcha tendrán que ver, de forma general, con dos posibles ámbitos de uso de la lengua de acogida:

- a) Por un lado, nos encontramos con un alumnado que acaba de llegar a nuestras aulas y que presenta un nulo o mínimo conocimiento del idioma e, incluso, que algunas veces está sin alfabetizar. Se tratará, en estos casos, de llevar a cabo actuaciones específicas tendentes a corregir posibles carencias relacionadas con unos procesos de comunicación y relación social que son inherentes a la situación vital que conlleva el hecho migratorio.
- b) Por otro lado, dado que la lengua se establece como el elemento vehicular de los diferentes saberes en el ámbito escolar, habrá que establecer mecanismos mediante los cuales este alumnado, en consonancia con sus posibles retrasos curriculares y necesidades formativas, reciba una atención adecuada que posibilite una verdadera inclusión y progresión académica acorde con sus posibilidades, lo cual permita hacer de él un miembro más del centro.

En concordancia con estos espacios de actuación, los objetivos que deberán cubrirse con respecto a la enseñanza de la lengua de acogida tendrán que ver, por un lado, con elementos relacionados con las diferentes destrezas orales y escritas, la intervención en actos de comunicación próximos a las situaciones de la vida real o el uso de las estructuras gramaticales concordante con las necesidades de comunicación; y, por otro, con actuaciones relacionadas con la necesidad de implicar lo más plenamente posible al alumnado en los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje en los que participe. No olvidemos que la falta de dominio del idioma hace que muchos de los jóvenes llegados a España no continúen sus estudios, y deban integrarse muy pronto al mundo laboral.

A su vez, dada la importancia que posee el componente cultural en el aprendizaje de una lengua, y la confluencia e interacción de diversas culturas en las aulas, poner en marcha actuaciones que tengan en cuenta las posibles diferencias existentes entre las variadas culturas de origen y la de acogida se postula como una intervención inexcusable. No podemos obviar que cada cultura aporta unos valores, normas e incluso estilos de aprendizaje, realidad ésta que incidirá en la necesidad de poner en marcha programas o proyectos de carácter intercultural que, además de propiciar un ambiente de mayor respeto y tolerancia, favorecerán las actuaciones de inmersión lingüística que, de acuerdo con las peculiaridades de nuestro alumnado, llevemos a cabo.

Igualmente puede favorecer este proceso de adquisición lingüístico-cultural el establecimiento de determinados grupos de refuerzo extraescolar. La participación

de estudiantes autóctonos o inmigrantes que posean un buen nivel lingüístico puede convertirse en un refuerzo de gran valor en dichos procesos, al tiempo que debería constituir una eficaz vía de integración de este alumnado en la escuela o instituto. Por otra parte, la propia Dirección General de Promoción Educativa subvenciona la realización de programas extracurriculares para mantenimiento de la lengua y cultura de origen del alumnado inmigrante.

No podemos olvidar, asimismo, que la adecuada interacción profesorado-alumnado dependerá, en gran medida, del método de trabajo empleado y de que dicho método sea consecuente con los conocimientos lingüísticos previos de los estudiantes y su grado de alfabetización.

Junto a estas intervenciones, directamente relacionadas con algunas de las variables de tipo cognoscitivo que inciden en la adquisición de una segunda lengua, no podemos pasar por alto la importancia que en dicho proceso adquieren otros elementos complementarios a los procesos de adquisición lingüística y que, igualmente, deberán traer consigo una diversificación de las actividades que se llevan a cabo. Nos referimos fundamentalmente a aquellos relacionados con la motivación y la predisposición emocional. A este respecto, hemos de tener presente lo que señalaba Sartre, "la emoción no es un accidente, es un modo de existencia de la conciencia, una de las maneras que ésta tiene de comprender". Por ello, la relación emocional que el alumno o alumna mantenga con la lengua de acogida es fundamental para el desarrollo adecuado de los procesos de adquisición y aprendizaje de la misma. Aspectos como la autoestima, las relaciones familiares, el interés, la necesidad, el entorno escolar sin duda contribuyen o entorpecen los procesos de enseñanza y aprendizaje lingüísticos. Como señala Isabel Galvín, "la diferencia provocada por la lengua materna, el sistema educativo de referencia, la procedencia cultural, la pertenencia étnica, el proyecto migratorio y el núcleo familiar son, entre otros, elementos que distancian a los menores inmigrantes de nuestro sistema escolar y dificultan su desenvolvimiento académico."²³

En relación con esto, hay que tener presente que, dado el fuerte componente emocional que el factor cultural posee, la necesaria adquisición de la cultura de acogida nunca debe plantearse en contraposición con la cultura de origen, sustrato básico de la identidad personal, pues, si como indica Carlos Giménez Romero, "La convivencia es un arte que hay que aprender"²⁴, la convivencia cultural ha de surgir siempre del diálogo, nunca de la reductora y empobrecedora imposición asimilacionista. Esto implica que, como docentes, hemos de ser capaces de establecer como parámetro de actuación la confluencia interactiva de dos elementos: el despliegue de

²³ Isabel Galvín. Art. cit., p. 72.

²⁴ Carlos Giménez Romero. (1999): "Convivencia intercultural y tolerancia". En: *Madrid, la ciudad de todos*. Madrid: Ayuntamiento de Madrid.

una cierta competencia cognitiva que permita conocer al "otro" y el desarrollo de una competencia emocional que posibilite aceptarlo y ser solidario con él. La existencia de estas dos premisas posibilitará que ese necesario diálogo intercultural lleve a establecerse, más allá de posibles utopías, con visos de éxito, al propiciar vías para que la pluralidad cultural pueda asumirse desde la cooperación y el disfrute de lo que tiene de rico una interrelacionada diversidad cultural.

En consecuencia, parece obvio que tener en cuenta los rasgos culturales diferenciadores de los distintos grupos étnicos presentes en nuestros centros y su influencia, tanto en el aprendizaje como en el desarrollo socioafectivo de los alumnos inmigrantes, es básico para lograr su plena interacción escolar. Esto nos lleva a la superación de currículos excesivamente monoculturalistas y a la puesta en práctica de actuaciones metodológicas que habrán de partir de las necesidades lingüísticas y de aprendizaje de esas minorías lingüísticas, pero también de su realidad cultural y las actuaciones que de la misma puedan detraerse, tanto para adecuar como para hacer partícipes a los otros alumnos, a fin de establecer una base cultural amplia y compartida. No podemos olvidar tampoco que, desde el punto de vista lingüístico, esto posee una extraordinaria relevancia puesto que, de conformidad con lo que señala García Castaño, "Junto a la lengua caminará, a veces en paralelo, la presencia de lo que se ha dado en llamar "cultura de origen" de estos escolares adscritos, como sus padres y madres, a la inmigración"²⁵; de hecho, como apunta Beatriz Díaz, "Las lenguas transmiten muchos sobreentendidos culturales. Surgirán conceptos que no existen en el universo de la otra persona; surgirán valores con distinto peso en cada cultura; y se pueden dar por sentado cuestiones que el otro o la otra desconocen."²⁶ El acceso a la cultura de acogida se convierte, pues, en algo fundamental en tanto el conocimiento, conducta, costumbres, creencias, sentimientos, etc., estarán en la base de una convivencia rica y plena.

Así las cosas, no podemos pasar por alto que estamos tratando con un colectivo, que, más allá de preconceptos o prejuicios distorsionadores, presenta unas peculiaridades socioculturales muy marcadas y enormemente condicionantes que contaminarán cualquier actuación que queramos poner en marcha. Contemplar esta realidad, permitirá al profesor tomar conciencia de las necesidades reales de su alumnado y plantear, en concordancia con ellas, la creación de un clima que favorezca las intervenciones del mismo, para que el aula se convierta en un espacio en el que la retroalimentación de estímulos y refuerzos positivos sea una constante. Promover las actitudes colaborativas entre iguales y consolidar conductas de cooperación, constituirá igualmente un objetivo irrenunciable si queremos hacer del aula un entorno en el

²⁵ Javier García Castaño. (1995): "La escolarización de niños y niñas inmigrantes en el sistema educativo español". Madrid: CIDE.

²⁶ Beatriz Díaz. (2002): "Uso de las lenguas por los inmigrantes". En: *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, nº 30, abril, p. 90-91.

que los alumnos y alumnas puedan expresarse sin temor y en el que la interacción entre autóctonos e inmigrantes resulte una realidad enriquecedora para todos.

En esta misma línea -nos referimos a la aceptación de la lengua como realidad cultural- promover actuaciones que propicien un acercamiento entre la cultura autóctona y las diversas culturas que traen los inmigrantes, ha de ser una práctica habitual. Esto no supone necesariamente la pérdida de los rasgos culturales diferenciadores de los distintos grupos étnicos²⁷ presentes en nuestros centros, sino tener en cuenta la importancia que el componente cultural tiene en la enseñanza de cualquier segunda lengua y, en consecuencia con ello, lograr que los aprendices de español comprendan y asuman la cultura de la comunidad que los acoge.

Esto implica más allá de tópicos culturalistas, aceptar, por un lado, el enriquecimiento que las diferencias culturales pueden aportar a la sociedad que las acoge; y, por otro, que a la panoplia de dificultades derivadas del casi inevitable choque cultural -aquellos que acogen a los inmigrantes visten de otra forma, tienen otras costumbres, religión, etc.-, se han de añadir las dificultades derivadas de los "conflictos comunicativos" que pueden (y de hecho así suele suceder) surgir como consecuencia de la falta de equivalencias entre reglas de interacción verbal de carácter cultural. Pensemos, por ejemplo, que fórmulas empleadas para determinados actos de habla pueden presentar grandes diferencias entre la lengua de acogida y la lengua materna, entre otras cosas porque determinadas fórmulas que existen en una de las lenguas no existen en la otra o porque las reglas de cortesía exigen ciertos convencionalismos lingüísticos.

Se trata, por tanto, de tener presente que el desarrollo de la competencia comunicativa conlleva intervenciones que van más allá del ámbito estrictamente verbal, para incluir también aspectos de tipo cultural, relativos a las identidades históricas, religiosas, sexuales, gastronómicas, sociales, etc. en liza y que enseñar una lengua sólo será posible si todo esto se tiene en cuenta. Con respecto a esta cuestión se han establecido distintos enfoques²⁸:

- Tradicional: la lengua se considera independiente de la cultura; la cultura se define desde una perspectiva elitista (y así comprendería el arte, la filosofía, la ciencia, etc.) y la lengua es sólo una herramienta de transmisión.
- Comunicativo: el aprendizaje de la lengua incluye adquisiciones culturales básicas, no sólo como productos finales sino también como hábitos sociales, formas

²⁷ Muchas veces se pretende lograr la integración en la escuela a costa de la propia identidad cultural, la cual, sin embargo, sigue presente en la familia, lo que supone, entre otras cosas, que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua puedan incidir una serie de dificultades que se escapan a lo meramente lingüístico, pero que afectan a su desarrollo, por lo que no deben ignorarse.

²⁸ Cfr. M^a Victoria Reyzábal. (2001): "La enseñanza y el aprendizaje de español como segunda lengua". En: *Notas*, nº 9, junio, pág. 25.

de conversación, concepciones de vida. El código ético es parte del aprendizaje comunicativo.

- **Intercultural:** la lengua es parte de la cultura como otras manifestaciones por lo tanto se enseña cultura, pero se trata de un enfoque que requiere conocer las características de todos los integrantes del grupo. Para la programación se toman como base los referentes culturales de los estudiantes.
- **Crítico:** la lengua se concibe como instrumento de integración, pero también como elemento de pérdida de identidad del otro: resulta una herramienta imprescindible tanto para la autonomía en el nuevo medio como para el dominio y la sumisión. La lengua se concibe como un instrumento de enorme potencia transformadora.

Obviamente asumir uno u otro enfoque determinará (de igual modo a como lo hará optar por una teoría lingüística o un método concreto²⁹) los procesos docentes emprendidos, sin embargo, la incidencia de cada uno de ellos en la enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua excede los límites de este trabajo; creemos, no obstante que, de forma general, y teniendo presente que las actuaciones habrán de ajustarse a las distintas realidades lingüísticas y culturales que se detecten en cada caso, podemos establecer algunos principios metodológicos aplicables a cualquiera de las situaciones con las que quizá nos encontremos en las aulas:

1.- Plantear siempre secuencias de aprendizaje que tengan en cuenta las realidades inmediatas del alumnado destinatario y las necesidades específicas que esa realidad genera.

2.- Propiciar, en la medida de lo posible, que el alumnado se erija en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. Facilitar también las interacciones en el aula orientando adecuadamente los procesos de autonomía y de autorregulación.

3.- Contar, desde el primer momento, con una programación específica de español para inmigrantes que permitirá al profesorado disponer de una herramienta básica y una línea de trabajo, sobre la que poder llevar a cabo las adaptaciones pertinentes en cada contexto y situación.

4.- Seleccionar adecuadamente el material didáctico, ya que desempeña una función de primer orden en este tipo de actuaciones docentes. En este sentido, contar con criterios de evaluación claramente definidos y contrastados constituye una herramienta básica en cualquier intervención.

²⁹ Desde el denominado método tradicional donde se establecía como eje de la intervención didáctica el uso de un diálogo tipo y el posterior desarrollo gramatical de algunas de las estructuras en él aparecidas, pasando por el modelo estructural en el que las aportaciones de los medios audiovisuales adquieren un papel relevante, hasta llegar a los enfoques comunicativos o nocio-funcionales, en los que la unidad de trabajo se organiza alrededor de centros de interés, considerados significativos para el alumnado, adecuando el estudio del léxico y la gramática al uso inmediato de la lengua.

5.- Partir de que nuestro programa de actuación o el itinerario formativo que planteamos dependerá no sólo de la edad³⁰, y el nivel educativo o la procedencia del alumnado, sino también del *mapa lingüístico* de cada uno de ellos, factor éste de gran importancia a la hora de lograr una actuación eficaz.

Por último, nos gustaría señalar que, sin soslayar las evidentes dificultades que le son inherentes, un aula plural es un campo de actuación lleno de potencialidades, siempre y cuando seamos capaces de modificar la habitual percepción catastrofista que algunos sectores tienen de la misma y de asumir ante la diversidad de dicha realidad una serie de planteamientos que, de forma general, tendrían que ver con los siguientes presupuestos:

- La atención a la diversidad, más allá de las dificultades inherentes a la variedad sobre la que se sustenta, posee las ventajas educativas que brindan los contextos heterogéneos.
- La propia diversidad escolar no es sino un reflejo de la sociedad plural en la que están enmarcados nuestros centros docentes. El microcosmos escolar posibilita así la adquisición de destrezas y valores necesarios para la convivencia en la sociedad plural.
- Las interacciones que se producen entre el alumnado (con diferencias intelectuales, sociales, culturales o lingüísticas), favorecen la confrontación y desarrollo de diferentes capacidades y habilidades cognoscitivas y sociales irrenunciables.
- La integración en el centro educativo de diferentes realidades personales (y su aceptación activa por parte de todos) allana el camino de la inclusión social y atenua las posibles tendencias a la creación de sociedades fragmentadas y segregadoras.
- La diversidad escolar potencia la labor del profesorado como mediador y organizador, frente a posturas docentes excesivamente dirigistas.
- La pluralidad de bagajes lingüísticos y culturales, a pesar de sus dificultades iniciales, puede ser asumida como una oportunidad de enriquecimiento personal de considerable valor.

Para cerrar. Anexo legislativo

En la legislación promulgada en los últimos años, se define claramente al alumnado que tiene necesidades de compensación educativa.

³⁰ Es evidente que los procesos de adquisición lingüística variarán según la edad. Pensemos que mientras un alumno inmigrante integrado en la etapa de Educación Infantil o en los ciclos iniciales de Primaria realiza un proceso de adquisición lingüística similar al de una primera lengua, en etapas posteriores, se planteará la exigencia de actuaciones diferentes, las cuales deberán modificarse en consonancia con la edad y desarrollo personal del alumnado.

En el *REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en la educación* (B.O.E. de 12 de marzo), se señalan los destinatarios de éstas y, en concreto, en el Artículo 3, b) se recoge: El alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales, en situaciones sociales de desventaja, con dificultades de acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo.

En la *ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos* (B.O.E. de 28 de julio), en su CAPÍTULO I. Segundo, sobre los destinatarios se indica que las actuaciones de compensación educativa se desarrollarán en los centros que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa, considerando como tal, aquel que por su pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja socioeducativa, o a otros colectivos socialmente desfavorecidos, presente desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el nivel en que efectivamente está escolarizado, así como dificultades de inserción educativa y necesidades de apoyo derivadas de la incorporación tardía al sistema educativo, de escolarización irregular, y, en el caso de alumnado inmigrante y refugiado, del desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza.

En la *ORDEN 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa en la Comunidad de Madrid* (B.O.C.M. de 25 de octubre), se indica que estas actuaciones se desarrollarán según el *REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero*.

En la *RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan Instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos* (B.O.C.M. de 12 de septiembre), en la instrucción Tercera, punto 1, se señala que de acuerdo con la normativa vigente, se considerará alumnado con necesidades de compensación educativa aquel que presente dos o más años de desfase entre su nivel de competencia curricular y el del curso en que se encuentre efectivamente escolarizado, si ello es debido a su pertenencia a una minoría étnica o cultural en situación de desventaja social o a otros grupos socialmente desfavorecidos. En el caso del alumnado inmigrante o refugiado se podrá tener en consideración, asimismo, el desconocimiento de la lengua castellana (Véase relación legislativa, referente al tema, en el punto 4.1.1.5.).

- En el caso de centros de E.S.O. que cuenten con actuaciones de compensación educativa, elaborarán un Plan Anual de Compensación Educativa, que

formará parte de la Programación General Anual del centro, de acuerdo con el capítulo IV de la Orden de 22 de julio de 1999, conforme a criterios de equidad y adecuación de la respuesta³¹.

Como señala en su preámbulo, uno de los ejes de la *LEY ORGÁNICA 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (BOE de 24 de diciembre)* es "procurar una configuración flexible, que se adapte a las diferencias individuales de aptitudes, necesidades, intereses y ritmos de maduración de las personas, justamente para no renunciar al logro de resultados de calidad para todos".

Por último, queremos reseñar la puesta en marcha, durante el curso 2002-2003, mediante las instrucciones de 18 de diciembre de 2002 del Viceconsejero de Educación de la Comunidad de Madrid, del programa ESCUELAS DE BIENVENIDA, destinado a la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo. Este programa supone la creación de aulas de enlace, en centros sostenidos con fondos públicos, en las que se desarrollarán propuestas de carácter pedagógico, integrador e intercultural destinadas a atender al alumnado que necesite aprender español y/o que presente graves desfases curriculares. La iniciativa, pues, tiene como objetivo esencial la incorporación del alumnado extranjero al sistema educativo madrileño en las mejores condiciones, con la finalidad de asegurar su éxito escolar, su adaptación social, así como el desarrollo de determinadas habilidades sociales.

³¹ RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa por la que se dictan Instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.C.M. de 12 de septiembre).

LA ERA POSTCOMUNICATIVA DEL SIGLO XXI

Raquel Varela Méndez

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Sin pretender hacer una generalización simplista, que pudiera resultar ofensiva para alguien, me gustaría comenzar esta reflexión sobre el estado actual de la utilización de los métodos comunicativos, señalando una percepción que, a pesar de ser personal, normalmente coincide con la opinión de otros compañeros de profesión con los que, a lo largo de mi vida, he intercambiado impresiones sobre las características de los docentes. Consiste en la observación del fenómeno de que profesores de determinadas disciplinas, habitualmente de carácter técnico o científico, suelen utilizar el mismo método pedagógico (y algunos hasta el mismo manual) durante toda su vida profesional.

Quizá se deba al hecho de que, habitualmente, estos docentes popularmente llamados "de ciencias" le conceden más importancia al contenido de la materia que imparten, es decir, al qué, que al cómo o al porqué. Esta rigidez y fidelidad metodológica también pudiera deberse a una razón mucho más simple como es el desconocimiento del repertorio didáctico de su materia. Si esto fuera cierto, no sería de extrañar que no se planteen más formas de enseñar que la que ellos mismos han experimentado en su piel cuando eran alumnos.

Por el contrario, los profesores de lenguas, sobre todo de lenguas extranjeras, han sido tradicionalmente más abiertos, y aun concurriendo las mismas circunstancias de no requerimiento pedagógico previo para dedicarse a la enseñanza, se muestran más proclives al cambio, y adoptan métodos y herramientas novedosas con mucho más agrado que sus colegas (Scrivener, 1994). Quizá esta actitud se produzca porque suelen viajar más que la media de sus compañeros, y está demostrado que viajar, además de hacer a las personas más tolerantes, desarrolla su curiosidad ante la novedad y posibilita la adquisición de nuevos conocimientos. También pudiera influir el hecho de que, en general, se desenvuelven bien en dos o más idiomas y, por ello, pueden acceder a medios de comunicación y lecturas de textos extranjeros que les permiten conocer diversas maneras de ver y propagar la cultura y la lengua. Así

mismo, han pasado períodos de su vida en otros países aprendiendo o perfeccionando los idiomas que imparten y, por tanto, han sufrido en sus carnes la bondad o ineficacia de varios métodos docentes.

Sin embargo, como señalaron Jones y Fortescue, esta actitud positiva y de apertura puede resultar perniciosa si el cambio metodológico se produce sin la necesaria reflexión. No es extraño descubrir cómo muchos profesores de lenguas comienzan siendo innovadores, incluso en exceso, para terminar cayendo en el extremo opuesto a sus compañeros, es decir, en la costumbre de pasar de un método a otro según las modas pedagógicas del momento, sin haber reflexionado profundamente sobre el anterior.

"La historia revela una tendencia alarmante entre el profesorado de idiomas a adoptar completamente un método como la única "respuesta" válida, mientras que a su vez rechazan con la misma vehemencia el método anterior según se van desilusionando con él." (Jones y Fortescue, 1987: 100)

Aunque ahora seamos más conscientes que nunca de la existencia de los métodos de enseñanza y aprendizaje de idiomas y de la necesidad del conocimiento de una disciplina como la Didáctica de la Lengua (Wallace, 1991), hay que tener en cuenta que el aprendizaje de una lengua extranjera siempre se ha producido de forma espontánea, aun sin contar con un diseño metodológico preestablecido. Desde que el mundo es mundo, los habitantes de los diversos pueblos han aprendido "idiomas", o dialectos de los pueblos vecinos o lejanos sí, por motivos de intercambio comercial o de relaciones sociales, tenían necesidad de ello. Evidentemente, al ser un fenómeno puramente oral (imaginemos los primeros colonos españoles o británicos comunicándose con los indios americanos, o los misioneros europeos en África o Asia evangelizando "infieles"), no tenemos constancia de una metodología específica utilizada en estas situaciones, pero podemos imaginar una situación de inmersión comunicativa, donde la motivación para el aprendizaje, (entendida como la necesidad, emoción y sentimientos que constituyen el motor de la energía y el esfuerzo exigido para aprender la segunda lengua) emana del entorno y de la necesidad, siendo ésta la clave para alcanzar el éxito (Sánchez, 1991).

En este sentido, conviene recordar la diferencia entre *aprender* y *adquirir* una segunda lengua. Estos dos verbos no son, en absoluto, sinónimos puesto que el primero indica voluntariedad y por lo tanto es un proceso consciente (un extranjero *aprende* otra lengua en su país de origen), en tanto que el segundo no lo es, puesto que implica un proceso inconsciente y la existencia de un entorno de inmersión lingüística coadyuvante (pensemos, por ejemplo, en una persona que *adquiere* su lengua materna en su país de origen sin aparente esfuerzo). En el caso de los hijos de inmigrantes residentes en España se produce un caso mixto: al estar escolarizados,

tienen que aprender formalmente el idioma, pero al mismo tiempo, como se encuentran en una situación de inmersión lingüística, también lo están adquiriendo de forma natural y constante en el tiempo. En este caso, los procesos de adquisición y aprendizaje se complementan e interrelacionan hasta conseguir el dominio de la lengua. Así, el aprendizaje del castellano se produce de forma más rápida y sencilla que si estuvieran en su país de origen. También, como mencioné anteriormente, hay que tener en cuenta que, además de las diferencias motivacionales y contextuales, existen las personales, por lo que la tarea de enseñar una lengua extranjera resulta muy compleja. Sin embargo, aun siendo conscientes de este hecho, y no pudiendo soslayarlo, es evidente que hay una serie de procesos que, por repetidos, se pueden considerar extrapolables al conjunto de la población, procesos que estarían en la base de los "métodos de enseñanza-aprendizaje" de idiomas. Desde esta perspectiva, han de entenderse las palabras de Diane Larsen-Freeman (1991) cuando afirma que un método de enseñanza de idiomas supone tanto los principios teóricos subyacentes en el método como las técnicas de enseñanza empleadas. Es un proceso multifactorial que tiene que tener en cuenta al profesor, al alumnado, el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y la cultura que se quiere enseñar.

Primeramente, nos parece conveniente recordar los principales métodos de enseñanza y aprendizaje de lenguas, ya que nos servirán para analizar qué actividades tomadas de éstos podemos incorporar a los métodos actualmente utilizados.

El primer registro histórico sobre metodología de enseñanza de idiomas, es el llamado método Gramático-Tradicional, que empieza de forma paralela a la elaboración de gramáticas (Sánchez, 1997). Cuando en la Edad Media se diseñó, se pensó en un principio como herramienta para el aprendizaje de las lenguas clásicas (latín, griego y hebreo), posteriormente, sin embargo, se transfirió a la enseñanza del inglés, francés y español (coincidiendo con la gramática de Nebrija). Fue muy utilizado por los profesores de idiomas modernos de la primera mitad del siglo pasado, que siguieron fielmente los pasos del utilizado durante la Edad Media para enseñar lenguas clásicas. No se usaba la lengua extranjera como vehículo de enseñanza, (Varela, 1998) sino la lengua materna de los alumnos para realizar explicaciones pertinentes, y un texto de un autor clásico consagrado, o un glosario de expresiones, junto con un manual gramatical para aprender el idioma. Los ejercicios clásicos de este método consistían en la traducción directa e inversa y el dictado. Las versiones más avanzadas y modernas de este método son las que incorporaron una gramática de tipo "práctico" con ejemplos adaptados a contextos comunicativos, en vez de la puramente descriptiva.

El problema de este método era que no preparaba para la comunicación real. Por eso, en el siglo XIX, época de las relaciones diplomáticas y comerciales, se plantearon la necesidad de crear métodos basados en el enfoque oral, que satisficieran las

necesidades de este tipo de comunicación. Un buen ejemplo de estas nuevas inquietudes fue el llamado método *Berlitz* o "método directo", creado por un inmigrante alemán residente en Estados Unidos que desarrolló, en 1865, un método propio a partir de las teorías de un compatriota suyo, Gottlieb Heness. Heness había experimentado, con gran éxito en su país, un método de enseñanza del alemán en el que utilizaba este idioma sin necesidad de traducir. Se trataba de un método basado fundamentalmente en la lengua oral y que rechazaba la traducción y las explicaciones gramaticales. Además de utilizar muchas ayudas visuales como, por ejemplo, objetos, intentaba fomentar la conversación entre los estudiantes mediante la formulación de preguntas. El problema mayor para poner en práctica el método, según el diseño de Berlitz, era el profesorado, ya que resultaba difícil conseguir profesores nativos que supieran aplicar correctamente esta metodología. Normalmente las personas nativas que impartían clases de idiomas eran jóvenes que estaban más o menos de paso, y aceptaban el trabajo como una ocupación temporal que les aportaba algún beneficio económico mientras buscaban otra cosa. Por este motivo, había una gran fluctuación de personal que no tenía tiempo de adquirir con profundidad las técnicas docentes necesarias para llevar a cabo el método con las garantías necesarias.

No obstante, será durante el siglo XX cuando asistiremos a una preocupación general por la cuestión de la Didáctica de las Lenguas, tal y como queda demostrado por la cantidad de trabajos sobre este campo que se realizaron en las universidades de todo el mundo. Se trata de una época de avances científicos, por un lado, y de conflictos internacionales, por otro, como las dos guerras mundiales (por lo que era necesario dotar rápidamente a los soldados de conocimientos de otros idiomas) y en la que asistimos al comienzo de las comunicaciones internacionales a gran escala. La conjunción de estos factores, unida a las investigaciones en Psicología (Skinner) y Lingüística (Bloomfield, Fries, Lado), sirvieron como base para crear el método *audio-oral*, posteriormente llamado *situacional* o *estructuro-global*. Bloomfield, estudioso de las estructuras fundamentales de las lenguas, publica en 1942 su obra *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Este método basado en el enfoque oral lo utilizó la armada americana (ASTP, *Army Specialized Training Program*) como programa de enseñanza de idiomas. Se trata de algo similar a lo actualmente llamado "curso de inmersión", ya que los participantes tenían que dedicar seis horas diarias con un profesor nativo al estudio del idioma. De estas seis horas, tenían que pasar dos estudiando el material del día, es decir, básicamente debían escuchar varias veces las cintas de audio. Supuestamente seis meses serían suficientes para alcanzar los objetivos del curso. En este método, la responsabilidad del aprendizaje no recae en el profesor, que es un mero intermediario, sino en el lingüista diseñador de los materiales, así como en los mismos materiales, que se juzgaban como "buenos" o "malos" sin considerar en absoluto el proceso. Es este método de escuchar y repetir en solitario cintas de audio lo que originó la fiebre pedagógica del

laboratorio de idiomas (germen de las actuales academias "multimedia"), un recurso que se convertirá en una aportación de gran valor a la hora de formar y consolidar los hábitos lingüísticos y contribuir a la consecución de una pronunciación y entonación aceptables.

Aunque este conductismo estructuralista del método audio-oral surgiera como alternativa a los métodos de la gramática tradicional, y fuera adoptado por la gran mayoría de los profesores de idiomas del mundo entero, no evitó que surgieran movimientos contrarios, fundamentalmente entre los seguidores de las teorías innatistas y del mentalismo transformacional de Chomsky, que causó gran impacto, especialmente a partir de la publicación de sus *Syntactic Structures y Verbal Behaviour Review*, recensión que hizo el autor norteamericano de la obra de Skinner *Verbal Behaviour*, verdadero dogma del conductismo lingüístico.

Otro método famoso de enseñanza y aprendizaje de idiomas fue el llamado *situacional*, que Richards y Rodgers (1986:31) sitúan en Gran Bretaña (1930-60), y que Sánchez (1997:166) remonta a 1920 con Palmer y Hornby. Estos autores elaboraron manuales basados en listados de estructuras que debían repetirse en la clase, a semejanza de lo que preconizaba el método *audio-oral*. Sin embargo, tanto en Gran Bretaña como en Francia no se quería reconocer la adopción de un método americano, por lo que "reinventaron" este método, añadiendo a la base estructural el concepto de situación que añadía un contexto permitiendo así el desarrollo de una práctica comunicativa. El uso, como apoyo, de elementos visuales facilitaba la comprensión. Ejemplos de esta metodología fueron en inglés el *First Things First* de Alexander o el *Streamline* (1979), siendo este último el más vendido en la historia de los métodos de inglés; en nuestro idioma, el *Español en Directo*, de A. Sánchez (1974), será el más representativo de los métodos seguidores de esta línea metodológica.

Durante esta época se desarrolló en Francia otra variante de este método situacional, aquella que se denominó *estructuro-global-audiovisual* (EGA). Ahora, como sabemos, está de moda el uso de *corpus* en la pragmática, semántica o lexicografía, pero ya este método proponía el estudio de los *corpora*, con el fin de fijar el listado de las palabras de uso más frecuente en un idioma. Este listado se establecía como un recurso de enorme valor en los procesos de enseñanza y aprendizaje de un idioma en los primeros niveles. Por otro lado, este método recomendaba añadir mejoras que permitieran la comprensión global de los textos utilizados; así, por ejemplo, la utilización de elementos visuales: dibujos, fotos, gráficos, esquemas, etc., para contextualizar y fijar el aprendizaje. Un ejemplo de este método de francés, elaborado según las directrices del EGA, fue el afamado *La France en Direct*, de Capelle, aparecido también en los años setenta.

En esa misma década, el Consejo de Europa empieza a tener una parte muy activa en lo que a directrices sobre enseñanza de lenguas se refiere. Las necesidades comunicativas de los estudiantes comienzan a considerarse, y los objetivos se seleccionan de acuerdo con funciones y nociones dentro de la pedagogía constructivista en boga. Dos expertos del Consejo de Europa publicaron dos obras fundamentales: Willkins, *Notional Syllabuses* (1976), y Van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (1975), que sientan los cimientos del método *comunicativo*, y fueron durante muchos años obras de referencia para los profesores de idiomas y para los responsables de elaboración de material didáctico de lenguas extranjeras.

El eje central de este método asume que el objetivo de la enseñanza de un idioma es proporcionar al estudiante conocimientos de esta lengua extranjera para que pueda comunicarse oralmente o por escrito con los hablantes nativos de la misma. El presupuesto para lograrlo es la existencia de una interacción en la comunicación, es decir, dos o más personas han de desarrollar una acción concreta (como la realización de una tarea), dentro de una situación o contexto determinado.

Para llevar a cabo este método, hay que seleccionar previamente los campos semánticos que se van a tratar en las situaciones de comunicación y elegir las funciones que van a llevarse a cabo. También se seleccionarán las estructuras lingüísticas, el léxico y los puntos gramaticales correspondientes a la situación comunicativa. No se trata de una mera repetición de estructuras, sino que interviene un proceso personal cognitivo en el aprendizaje que se pretende significativo. El alumno tiene como meta alcanzar la "competencia comunicativa", que supone a su vez adquirir la competencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica (Reyzábal, 1998).

Como sabemos, para que un método tenga éxito, y funcione de verdad, tiene que articularse sobre tres ejes esenciales: la teoría lingüística, pedagógica y psicológica sobre la que se sustenta, el contenido, formulado a modo de objetivos, y las indicaciones para su puesta en práctica en el aula (Richards y Rodgers, 1986); sin embargo, con respecto a este último punto, el método *comunicativo* muestra serias deficiencias, pues si bien los expertos del Consejo de Europa, capitaneados por John Trimm, definieron con gran exactitud las funciones y nociones, apenas se ocuparon de diseñar y describir con igual detalle la metodología que debía emplearse. Esto, naturalmente, provocó, a la hora de poner el método en práctica, un gran desconcierto entre el profesorado. Incluso el mismo Sr. Trimm, el año pasado en Madrid, afirmó en una conferencia (TESOL, 2002) que al elaborar el Marco de Referencia europeo no habían querido entrar demasiado en cuestiones metodológicas.

El método comunicativo plantea además, a mi juicio, otros problemas relacionados, por una parte, con el contexto de la enseñanza en la que se encuentran los estu-

diantes y el profesorado y, por otra, con sus características peculiares (Hunt, 1970). Así, el primer problema del método, es el perfil del profesor. Ser profesor de idiomas requiere una altísima cualificación, ya que deberá, además de ser buen pedagogo, tener un dominio perfecto de la lengua extranjera. Tienen que responder continua y adecuadamente en cada situación a las preguntas formuladas en esa lengua y, a la vez, dirigir el aprendizaje de su alumnado con una metodología muy concreta, que requiere presentar una gran variedad de ejercicios, materiales y recursos. Son muy pocos los docentes que poseen los conocimientos lingüísticos y pedagógicos suficientes para sentirse cómodos con este enfoque. La situación más habitual que encontramos en el aula de español en el extranjero es la de un profesor no nativo con un conocimiento muy bueno o bastante aceptable del idioma, que utiliza un método de enseñanza comunicativo mediante un seguimiento literal de las indicaciones recogidas en la guía del profesor. Esto, obviamente, mejora en el contexto de la enseñanza de español a extranjeros o como segunda lengua en España, ya que el profesor es nativo y tiene dominio del idioma, por lo que le resulta más fácil recrear las situaciones de una comunicación real.

Por otro lado, además del perfil del profesor, tenemos que considerar también el del alumno (Allwright y Bailey, 1991). El método comunicativo requiere la participación activa en tareas, trabajo en parejas, en grupos, simulaciones, etc. Todos hemos tenido la experiencia de trabajar con adolescentes que, por timidez o rebeldía, no son muy proclives a participar en la clase, y que durante la realización de actividades en parejas o en grupos no se dedican realmente a trabajar los ejercicios o actividades propuestos, sino a emplear el tiempo en otras cuestiones. De igual modo, no podemos olvidar que existen diferentes estilos de aprendizaje y que hay muchas personas que prefieren un método de enseñanza más directivo y estructurado, pues necesitan para su aprendizaje un tratamiento del error más tradicional, con recompensas o castigos (elemento también presente en el enfoque audio-oral) y realización de ejercicios donde se sepa claramente si lo ha hecho bien o mal y donde se conozca el error que hay que subsanar.

En este sentido, resulta curioso observar los datos surgidos de los diferentes estudios que se realizaron acerca de las preferencias manifestadas tanto por profesores como por alumnos con respecto a los métodos comunicativos. Entre otras cosas, las investigaciones (Eltis y Low, 1985; Nunan 1988:91; Sánchez, 1997:207) revelan que las actividades más apreciadas por los profesores en clase son el trabajo en parejas y grupos, el *role-play*, juegos lingüísticos, lecturas, en tanto que los alumnos preferían sobre todo los ejercicios gramaticales, los debates guiados en clase, las actividades de copiar y memorizar, de escucha de audio, y la lectura de libros, dejando en último lugar las actividades propiamente comunicativas. Esto demostraba que, sorprendentemente, los estudiantes son mucho más tradicionales que los profesores con respecto al método de trabajo.

Por otra parte, no todo el mundo tiene el mismo tipo de necesidades comunicativas (Nunan, 1988). Quizá un estudiante ruso que quiera escribir un correo electrónico con un español que ha conocido en la costa de nuestro país, no quiera perder el tiempo en realizar las simulaciones recomendadas en su libro, u otras tareas de comunicación, sino que prefiere aprender la gramática básica y un gran número de palabras para poder escribir a su "ciber-amigo" (www.penpanel.com). Éste sería también el caso del español para fines profesionales que necesitaría un camarero chino que quiere trabajar en nuestro país, ya que no se trataría tanto de aprender la lengua, sino de un tipo (o sublenguaje) de la misma, que se aprende mejor con métodos más tradicionales que a través del comunicativo, pues la selección de los campos semánticos y las situaciones generales según los niveles de lengua no son válidos para unos profesionales que tienen unas necesidades muy concretas y un tiempo muy escaso.

Igualmente, la reproducción de situaciones de comunicación no siempre resulta motivadora, ya que éstas se realizan en la clase que es un ambiente artificial. En una situación natural el ambiente es parecido al de la adquisición de la lengua materna. Este es el caso, por ejemplo, de los inmigrantes en España. Aprenden en el país, con los amigos, el colegio, el trabajo, etc. Ahora bien, este proceso no es igual en todos los casos, pues cuanto mayor se es, menor es la influencia lingüística de la interacción social. Sólo por afecto hacia los nativos de un idioma o por intereses económicos (por ejemplo, por una promoción laboral) se suelen motivar suficientemente los adultos para sumergirse completamente en la segunda lengua. Lo normal es que adultos extranjeros en un ambiente hostil tiendan a agruparse socialmente, con lo que las posibilidades de practicar la nueva lengua quedan aun más reducidas. Además, los adultos nativos del país no suelen tener ganas de perder el tiempo con quien no habla su idioma, mientras que los niños jugarán siempre con otros niños independientemente de que puedan hablar poco, mucho o casi nada con ellos.

Para la adopción de un método, también se tiene que tener en cuenta el contexto así como las diferentes edades y características de los alumnos. En el caso de que el proceso de enseñanza y aprendizaje se produzca en un escenario natural, es evidente que los niños aprenden mejor. Tienen más capacidad de inducción, más memoria y más flexibilidad y control del sistema motor. Sin embargo, en un aula, pongamos por ejemplo una clase de español en un colegio de Alabama, en Estados Unidos, la clase "comunicativa" se producirá en una situación artificial que simula la realidad. En una habitación, encontramos a un profesor, como único elemento que conoce el idioma, y, por lo tanto, es él quien va a controlar el proceso de aprendizaje. En una situación natural, la lengua giraría entorno a los diferentes aspectos de la vida cotidiana. En la clase, aunque se usen metodologías comunicativas que traten de simular la realidad, al final la lengua es lo único que va a aparecer como objeto de estudio en sí misma. Además, no podemos soslayar que se trata de un ambiente artifi-

cial, y que dentro del mismo hay diferencias con respecto a un ambiente real, diferencias de comportamiento de los individuos que tienen que ver con el silencio, el seguimiento de las órdenes del profesor, la concentración, la atención, la forma de realizar deberes y tareas, etc.

Por el contrario, hemos de señalar que, en un escenario artificial, los adultos aprovechan la enseñanza formal más que los niños, pues pueden haber aprendido cómo estudiar. Disponen de más madurez y rigor, concentración, y de la fuerza de voluntad necesaria para acometer cualquier tipo de estudio, mientras que los niños o adolescentes siguen el principio del aprendizaje lúdico.

A causa de estos inconvenientes y puntualizaciones que acabo de realizar sobre el método comunicativo, creo sinceramente que, en muy pocos casos, se da la utilización de un método comunicativo en un estado puro y que lo más habitual es mezclar los principios metodológicos de éste con otros diferentes en consonancia con las necesidades que la clase tenga en cada momento (Campbell y Kyszewska, 1995). Por ejemplo, muchos docentes reconocen que a veces tienen que usar la lengua materna del alumno para hacerse entender (instrucciones complicadas para un juego o actividad) o explicar algún concepto. Es fácil hacer mímico para explicar el significado de "contento" o "triste" y podemos dibujar siempre una "casa" o mostrar la foto de un "perro", pero ¿cómo se enseñan conceptos abstractos como "la bondad" o nociones como la de "gobierno"? Así mismo, muchos profesores aseguran que intentan que sus alumnos aprendan la gramática de forma inductiva, pero que "por si acaso" también explican formalmente las reglas morfosintácticas y les piden que realicen transformaciones y ejercicios que, claramente, se pueden tildar de "tradicionales" (Bowen y Marks, 1994). Por otra parte, muchos métodos modernos de enseñanza de idiomas están volviendo a incluir dictados y traducciones entre sus actividades, lo cual resulta del agrado de algunos docentes, pero sobre todo de muchos estudiantes. En este sentido, es significativo, cuando se trabaja con canciones, el hecho de que casi todos los alumnos quieren hacer una traducción de la letra a su idioma. Igualmente, me gustaría conocer la respuesta a la siguiente cuestión: ¿cuántos profesores evalúan a sus estudiantes de forma continua y según las premisas del método comunicativo? Parece que pocos, ya que la mayoría sigue proponiendo ejercicios o exámenes basados en las destrezas escritas y teniendo en cuenta básicamente las cuestiones morfosintácticas o léxicas, con lo que diseñan un examen (Weir, 1990), basado en el método Gramático Tradicional, que supuestamente no utilizan en clase (Davis y Upshur, 1994).

Tanto los docentes, como las empresas productoras de material didáctico buscan constantemente nuevas formas de corregir y adaptar las deficiencias del método comunicativo. En este sentido, surge el método "MIC", que busca ser una propuesta ecléctica a lo que hoy existe, y que yo personalmente he tenido oportunidad de ex-

perimentar en el campo de la didáctica de las lenguas modernas, con resultados especialmente buenos en el caso específico del inglés. Este método partió de la sistematización de las conclusiones a que llegó un equipo internacional de editores de idiomas, que, desde 1999, hemos venido intentando mejorar los materiales didácticos. En algunas charlas sobre este tema, yo misma bauticé este método como MIC (Varela, 2001), acrónimo de Mnemotécnico, Integrador y Creativo.

- "Mnemotécnico" porque considera la memoria como parte fundamental del aprendizaje de idiomas. Se potencia mediante el aprendizaje de rimas, canciones, poemas y fragmentos de la tradición oral y escrita de la lengua española.
- "Integrador" porque toma en algún momento las partes más convenientes de los otros métodos. Además, integra los tipos de inteligencia que definió Gardner y busca un enfoque multisensorial y multidisciplinar, que tenga en cuenta tanto los cinco sentidos como el conjunto de las asignaturas del currículo con el fin de favorecer los aprendizajes. No olvida tampoco la integración de forma efectiva de los diversos tipos de alumnos y sus diferentes niveles lingüísticos. Asimismo, busca la integración de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas.
- "Creativo" porque parte de la creencia de que la creatividad es imprescindible tanto para el desarrollo de la inteligencia del alumno como para lograr su motivación. Por ello, se potencian de manera especial las actividades lúdicas y de creación artística, y literaria.

Podría pensarse, a simple vista, que los términos "memoria" y "creatividad" pueden resultar antitéticos, pero yo no los considero así. De hecho, la memoria y la creatividad se complementan y tienen que estar presentes en cualquier método, ya que sin memoria no podemos realmente almacenar datos en nuestro cerebro para procesarlos posteriormente, y sin estos datos, resulta casi imposible tener ideas novedosas y creativas, ya que éstas se sustentan en la combinación y recreación de informaciones previas.

En realidad, retomando el sucinto resumen metodológico anteriormente expuesto, se podría decir que la importancia concedida a la memoria es un elemento clave tomado del tan denostado método Gramático Tradicional, y que yo retomo sin pudor para incorporarlo a este "nuevo" método. También del método Gramático Tradicional y en combinación con el desarrollo de la memoria, redimo la importancia de la literatura como valiosa fuente de materiales para la enseñanza de los idiomas. Naturalmente, no propongo la utilización de obras literarias completas en cualquier situación, como, pongamos por caso, sería enseñar *El Quijote* a niños alemanes estudiantes de español como lengua extranjera, pero sí recomiendo utilizar fragmentos, adaptaciones, o textos procedentes de la literatura oral o escrita en cualquier

clase cuando resulte conveniente. En este ejemplo propuesto anteriormente, si imaginamos que se esté estudiando el tema de los alimentos, se podría utilizar el Quijote para ir introduciendo la lengua (comidas, comparativos), la cultura (tipos de comidas en España, horarios), la historia (la España de la época de Cervantes, las novelas de caballería), los temas transversales (educación para la salud: importancia de la dieta saludable). Para esto, bastaría simplemente con presentar alguna cita de esta obra, haciendo alusión por ejemplo a la famosa frase que dijo Don Quijote a Sancho Panza: "come poco y cena más poco, que la salud de todo el cuerpo se fragua en las oficinas del estómago". También, y si fuera necesario para facilitar la comprensión, recomendaría, de nuevo, según el método Gramático-Tradicional, la traducción de la frase: "*Iss zu Mittag wenig und zu Abend noch weniger, da sich die Gesundheit des Körpers nach dem Magen richtet*". Como actividad de consolidación, estas citas se podrían escribir en tiras grandes de papel que se pegarían a la pared del aula durante al menos una semana. De esta forma, decoran el aula con motivos de lengua y cultura españoles, y los alumnos las aprenderían de forma inconsciente. Al final de la semana, se reemplazarían por otra nueva cita, poesía o canción. Actualmente, se puede acceder a través de Internet a un gran número de obras literarias de forma gratuita, gracias a la Biblioteca Virtual Universal que, inspirada por la idea Proyecto Gutenberg (en inglés), digitaliza diariamente cientos de obras de nuestros clásicos para el disfrute de todo el mundo.

Hemos visto que, en general, en la clase de lengua, se puede trabajar con literatura de forma motivadora para el alumnado. Además de introducir en los momentos más oportunos citas de obras literarias, como en el ejemplo anterior, resulta también muy motivador y de gran eficacia trabajar con poemas, rimas, refranes, canciones tradicionales, leer fragmentos de obras literarias completas o adaptaciones breves de las mismas, así como realizar en clase pequeñas representaciones teatrales. Aparte de potenciar la memoria, hay que procurar que el aprendizaje sea siempre significativo (Doff, 1991), por lo que se deberá procurar conectar siempre la literatura y la cultura de la lengua española con la del propio alumno. Si, en el caso concreto propuesto anteriormente, tratamos del tema de las comidas, habrá que comparar los alimentos estudiados, con los de los países de los estudiantes. Igualmente sucederá con los horarios de las comidas, con los refranes: "sano como una manzana", etc. Estas muestras de literatura oral y escrita tienen la propiedad de anclarse profundamente en la memoria, por lo que de nuevo estamos consiguiendo varios objetivos al mismo tiempo: práctica de lengua, aprendizaje de cultura y desarrollo de la memoria.

Además de considerar que potenciar la memoria es una parte fundamental del aprendizaje de un idioma, también considero evidente la relación entre memoria y desarrollo cerebral en otras áreas, que se consigue mediante un aprendizaje continuado a lo largo de la vida. Naturalmente, cada edad tiene unas peculiaridades, y naturalmente los niños y los adolescentes tienen más facilidad neurológica para desa-

rollarse. Es crucial para el aprendizaje, incluso de la lengua materna. El niño tiene que recordar palabras, frases y el contexto en el que aparecen para deducir su significado e inferir reglas. Hay una gran capacidad de aprender de memoria a los cinco o seis años que va disminuyendo a los ocho y decrece a partir de los doce. Por consiguiente, ya que la memoria es esencial para el aprendizaje de una lengua, parece que a un niño le costará menos esfuerzo que a un adulto (Eltis y Low, 1985), ya que este último, a los cincuenta años pierde 20% del número de células cerebrales del *córtex* y a los setenta y cinco el 40 %. Por esta razón, los adultos tienen que desarrollar otras estrategias de aprendizaje y exponerse más a la lengua extranjera y practicar mucho para compensar la pérdida de memoria.

Sin embargo, también los adultos pueden beneficiarse del aprendizaje de las lenguas, ya que estudios recientes aseguran que también los cerebros de las personas mayores se modifican continuamente gracias a la actividad de aprendizaje aunque no de la misma forma que en el niño (2001, Cardoso y Sabbatini). Se realizaron experimentos sobre el desarrollo cerebral de ratones encerrados en jaulas con una gran cantidad de elementos estimulantes (escaleras, rampas, bolas, etc), y otros que vivían en jaulas sin ningún tipo de estimulación. Los resultados fueron reveladores: el *córtex* cerebral de los ratones "estimulados", que jugaban y "aprendían" continuamente, se hizo más grueso, aumentó el número de células nerviosas y de dendritas, y las conexiones neuronales se ampliaron en el cerebro de éstos, mientras que las de los otros ratones permanecían estables o disminuían. Extrapolando los experimentos realizados con este tipo en animales, podríamos afirmar, que también se producirían en el ser humano cambios en el metabolismo y en el funcionamiento cerebral gracias a la estimulación producida por el aprendizaje. De hecho, gracias al PET (tomografía de emisión de positrones) y FMRI (resonancia magnética funcional), se pueden observar los cambios en el flujo sanguíneo, la temperatura, el consumo de glucosa, etc, en individuos que están realizando actividades conscientes de aprendizaje de idiomas.

A raíz de estudios como éste, no sólo se debe concluir que hay que realizar a lo largo de la vida algún tipo de "gimnasia mental", como puede ser el aprendizaje formal o vocacional, sino que, durante las actividades de aprendizaje, el individuo debe rodearse de un ambiente acogedor, relajante, placentero y motivador, que estimule el mayor número posible de sentidos. Así, para obtener sus datos, la memoria cuenta con varias fuentes multisensoriales que, al estar interrelacionadas, forman conexiones neuronales sólidas que permiten fijar los datos de forma consistente y duradera en el cerebro (Widdowson, 1990). Esta idea se puede sustentar muy bien en la metodología de la *Sugestopedia*. Este método desarrollado por Lozanov, dentro de los parámetros de enfoques comunicativos y humanistas, aboga por un aprendizaje de los idiomas en ambiente agradable y relajado.

También es importante conocer el dato de que algunos de nuestros alumnos inmigrantes pueden tener más ventajas que otros para desarrollar y mantener su memoria, ya que recientes investigaciones en el campo de la neurolingüística (Cardoso y Sabbatini, 2002) han demostrado que la lectura en voz alta en diferentes idiomas afecta a áreas cerebrales también diversas, desarrollando más la memoria y la inteligencia verbal. El estudio comparaba idiomas con unas reglas fonéticas más o menos fijas a la hora de leer, como es el caso del italiano, y sería igualmente el caso de las lenguas de nuestro país, el castellano, catalán, gallego, y el eusquera, con otras como el inglés, que carece de normas fijas de pronunciación de las palabras a la hora de leer.

Teniendo en cuenta los datos del curso 2000-2001 (IOE, 2002), en nuestro país, los inmigrantes proceden de diversas partes del mundo y, aproximadamente un tercio tiene lenguas maternas no latinas (mayoría de alumnos de Marruecos 19%; Ecuador y Colombia 13,3 y 11,7 % respectivamente; Reino unido, 3,7%; Argentina, 3,5%; Alemania, 3%; Republica Dominicana, 3%; Rumanía, 2%; Perú, 2,7%; China, 2,5%; Francia, 2,1%; Portugal, 1,9%; Venezuela, 1,9%; Brasil, 1,5%; Bulgaria, 1,4%; Italia, 1,4%; Cuba, 1,3%; Polonia, 1,2%; Rusia, 1,1%; Chile, 1%), por lo que se pueden beneficiar enormemente de la práctica lectora en castellano para ampliar sus estructuras neuronales, ya que están activando más áreas cerebrales que las que utilizarían únicamente en su idioma.

En cuanto a la "integración" que supone el método MIC, se basa en factores múltiples:

- Integración de métodos docentes (Joyce y Weil, 1985).
- Integración de tipos de inteligencia y estilos cognitivos (Cornet, 1983).
- Integración de todas las asignaturas del currículo.
- Integración de los temas transversales.
- Integración de los todos sentidos como canales para recibir la información lingüística (multisensorial).
- Integración de alumnos de diversa procedencia y niveles de conocimiento.
- Integración de las TIC (tecnologías de la información y la comunicación) en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En lo referente a los métodos docentes, creo oportuno aprovechar en cada momento las actividades más adecuadas de un determinado método, para satisfacer los objetivos y las necesidades particulares de una situación de aprendizaje (Martín Molero, 1991). Así, partiendo de las dos posturas básicas de concepción del lenguaje, la estructuralista y la generativista, considero que de la primera se pueden aprovechar muchos principios y actividades. Dicen los conductistas que un idioma se aprende por medio de estímulos condicionados, que el contexto modifica al indivi-

duo y se conoce el lenguaje por observación y experiencia. Esto, por una parte, es muy obvio, y el ejemplo más claro sería el del aprendizaje del español por parte de los alumnos inmigrantes, que es muy diferente de otros alumnos que estén en un país europeo aprendiendo español como segunda lengua (Muñoz, 2001). El entorno en el que se encuentran los inmigrantes, las necesidades inmediatas de comunicación, la percepción social de la importancia del idioma de acogida, la cantidad de estímulo lingüístico recibido por encontrarse en una situación de inmersión, hacen por otro lado, que su aprendizaje sea mucho más rápido y profundo.

Asimismo, también de los principios estructuralistas materializados en el método audio-oral, resulta muy útil la actividad de repetición oral (*drills*) de estructuras básicas. Incluso con un muy buen conocimiento de una lengua, hay estructuras que resultan más o menos difíciles a los estudiantes y por eso necesitan un "refuerzo" para fijarlas en la memoria, lo cual se puede lograr con esta actividad. Lo que no se debe hacer es dedicar toda la sesión únicamente a la realización de este tipo de ejercicios, pero sí unos cinco minutos al día, como se recomienda en el MIC, ya que se convierten en una actividad que al ser coral, no resulta difícil a ningún alumno y, por otra parte, se acostumbran muy fácilmente a esta "rutina" que les proporciona seguridad a la hora de expresarse. Si esta actividad se realiza de forma "encadenada" (un estudiante transforma la frase del profesor, o de otro alumno, y así sucesivamente), se consigue mantener la atención de toda la clase, y proporcionar oportunidades a todos los alumnos para que practiquen la comprensión y la expresión oral en el idioma extranjero.

Por otra parte, también es cierto, como mantenían los mentalistas, que el lenguaje se aprende mediante un proceso cognoscitivo consistente en una capacidad mental innata que permite al niño crear un conjunto de reglas con las que puede generar infinitas oraciones. Es decir mediante un proceso creativo se pueden inventar frases que nunca se hayan escuchado anteriormente y formar nuevos conceptos. Evidentemente esto es cierto también, y prueba de ello es que la creación literaria está basada en este principio. Igualmente, se pueden y se deben realizar actividades que fomenten la creatividad, como la redacción, los juegos, adivinanzas, integración de habilidades artísticas con las lingüísticas (elaboración de cómics, manualidades, etc.).

También siguiendo al mentalismo, considero que, en el aula, sobre todo según los estudiantes van avanzando en edad, se tiene que realizar una introspección sobre el propio aprendizaje y, de hecho, la mayoría de los materiales didácticos incluyen consejos y técnicas de estudio para facilitar el aprendizaje. Es muy útil recomendar al alumno la realización del diario de clase, donde tiene que anotar cada día qué ha aprendido, cómo lo ha aprendido, lo que más le ha gustado, lo que más le ha costado, etc.

Del método natural y directo incorporamos al MIC el orden de adquisición de las destrezas, siguiendo el modelo de la lengua materna (comprensión oral, expresión oral, comprensión lectora, expresión escrita) y la importancia de utilizar en la clase la segunda lengua como vehículo de comunicación, utilizando los estímulos visuales que se consideren oportunos con el fin de evitar la traducción. También es importante la reflexión para la autocorrección y el aprendizaje de gramática de forma inductiva, siempre que esto sea posible.

Para enseñar a los niños con el MIC, es igualmente fundamental emplear los principios del método de Respuesta Física Total, (Asher, 1982). El significado de una palabra se puede deducir a través de una acción, dentro de un contexto. El estudiante también realiza una acción para mostrar que la ha comprendido, con lo que desarrolla el hemisferio derecho cerebral, que controla el comportamiento no verbal, y se activa la memoria. Naturalmente este método está constantemente entrelazado con actividades que se desarrollan en muchos otros métodos, ya que cualquier rima, representación, juego, etc., que se realice en la clase, tiene una gran parte de movimiento físico.

De la *Sugestopedia* hemos adaptado al MIC el ambiente de relax y confianza entre profesores y alumnos. Está claro que si un estudiante se encuentra en estado de ansiedad y tensión ante el docente, no se producirá un aprendizaje significativo y duradero, sino a corto plazo, solamente para evitar el "castigo" con una mala nota o reprimenda. También la *Sugestopedia* sugiere el uso de actividades de representación para potenciar la participación de alumnos tímidos. Es una técnica muy buena que recomendamos para experimentar en clase, desde el simple ejercicio tipo simulación en parejas, hasta las pequeñas representaciones teatrales en grupos. Además, mediante el teatro, o la música, se activan la imaginación, la creatividad y la memoria.

Por supuesto, también el MIC es básicamente un método comunicativo. Considero recomendables la mayoría de las actividades propias de dicho método, partiendo del principio de la enseñanza del idioma en un contexto. Así, los juegos, las actividades por parejas y grupos, la realización de tareas y proyectos me parecen especialmente interesantes para los estudiantes y, por lo tanto, para el profesorado.

En cuanto a la creatividad, ya he citado muchas actividades pertenecientes a alguno de estos métodos de enseñanza de lenguas que la potencian. Se puede desarrollar la creatividad mediante juegos, adivinanzas, actividades de expresión plástica y lingüística, invención de situaciones comunicativas, escritura de diferentes tipos de documentos (folletos publicitarios, cartas, etc.). En el MIC, consideramos fundamental que, junto con cualquier actividad mnemotécnica, se realice, al menos, otra creativa, para compensar y complementar estos dos extremos.

En lo referente a la integración, cuando hablo de integrar las diversas inteligencias, me refiero a que no hay un solo tipo de inteligencia. El docente que afirme que uno de sus alumnos no es inteligente, será muy atrevido y cometerá un grave error, ya que ese alumno puede no ser brillante en lengua, pero tener un gran talento para la música, o el cálculo matemático. La inteligencia es la habilidad "para actuar a propósito, pensar de forma racional e interactuar de forma adecuada con el entorno", lo que coincide con las ideas de Piaget. Otros definen la inteligencia como la capacidad de pensar de forma abstracta. La inteligencia tiene dos factores: el general, que se encuentra en cualquier actuación de la vida, y el específico, que influye en unas determinadas destrezas o habilidades (Kagan, 1970). En lo relacionado con el aprendizaje de idiomas, la inteligencia verbal es una de las variables que tenemos que tener en cuenta. La habilidad verbal siempre se ha relacionado con las medidas del coeficiente intelectual, y se ha asumido que los *tests* de capacidad verbal también miden la inteligencia. Sin embargo, no es así, como lo demuestran estudios con niños retrasados.

Gardner definió siete tipos de inteligencia, que creo deberíamos considerar a la hora de diseñar actividades de aprendizaje para los alumnos. En el MIC se aboga por proporcionarles actividades de diversa índole (Parot, 1993) para fomentar el desarrollo multisensorial, favorecer la motivación y potenciar la memoria. Si nuestro objetivo fuese que aprendan un concepto como el nombre de las frutas en español, podremos pronunciar las palabras correspondientes a estas frutas, poner una canción o leer un relato para que escuchen dichos vocablos, pero será mejor enseñar a la vez fotos o dibujos de las frutas, o aún mejor, las frutas mismas, para que las puedan oler, tocar, y hasta gustar. Continuando con el mismo ejemplo, podemos diseñar otras actividades para satisfacer a los alumnos que tienen inteligencia matemática, como la simulación de un mercado, en el que unos estudiantes tienen que comprar y otros vender las frutas haciendo los cálculos habituales con los precios y las cantidades. Los que tienen una inteligencia artística disfrutarán y aprenderán dibujando y coloreando o modelando unas frutas, por ejemplo. Para aquellos con una gran inteligencia cinética, habrá que diseñar actividades que impliquen movimiento, (como juegos de correr para atrapar una fruta para tu equipo al oír el nombre, etc.), y si se trata de desarrollar la inteligencia interpersonal e intrapersonal habrá que realizar actividades en grupo que eviten que ningún estudiante se sienta desplazado o rechazado y, a la vez, otras que potencien la reflexión sobre el autoaprendizaje.

Por otro lado, para integrar a los estudiantes en el aula y proporcionarles el conocimiento necesario de la segunda lengua que les capacite para desenvolverse en situaciones de comunicación, se deberán considerar los diversos factores que inciden en el aprendizaje de las lenguas. Por un lado, hay que tener en cuenta el estado de las destrezas motoras que posibilita, por ejemplo, la buena pronunciación, que está relacionada con la habilidad para controlar los órganos de la lengua (boca, labios, mandíbula, cuerdas vocales, paladar). Si un estudiante de un idioma extranjero quie-

re ser capaz de hablar como un nativo, tiene que poder imitar perfectamente los sonidos de esa lengua, por lo que resulta condición indispensable poseer una perfecta capacidad auditiva y controlar los órganos del lenguaje. Parece demostrado que éstos se desarrollan mejor cuanto más joven se sea. Alrededor de los 10 ó 12 años empieza a disminuir la habilidad de adquirir nuevas destrezas motoras. Además de las causas físicas, hay otras razones que explican el hecho del fuerte acento que tienen las personas cuando aprenden, siendo adultos, un idioma que no es el suyo. En primer lugar, hay que comprobar si se escuchan y si son capaces de distinguir los sonidos que son diferentes a los de su propia lengua. Si llegan a reconocerlos, tienen que intentar reproducirlos, lo cual, no es tarea fácil. Primero repetirán las palabras en un contexto aislado intentando pronunciar con corrección, y luego intentarán trasladar esta experiencia a la práctica comunicativa. Es ahí donde de nuevo tienen dificultades, pues en un contexto poco controlado, los esquemas fonológicos de la lengua materna interfieren en la realización de la segunda.

Para el aprendizaje de un idioma, la edad de los alumnos es igualmente un factor determinante que debe tenerse en cuenta. En el caso de una lengua materna, se suele señalar la pubertad como el límite para que una persona pueda adquirir su lengua. Para aprender una segunda lengua, está comprobado que también hay barreras de edad (Gass y Selinker, 1994). La experiencia demuestra que estas barreras se pueden superar en algunos aspectos, como el perfecto aprendizaje de la sintaxis o del vocabulario (McCarthy, 1990). Sin embargo, en el caso de la pronunciación, casi ningún adulto es capaz de reproducir correctamente los sonidos, la entonación y el ritmo de un idioma aprendido tardíamente. Los casos del escritor polaco Joseph Conrad, o el político Henry Kissinger o el actor Arnold Schwarzenegger, cuyos acentos nativos persisten en inglés a través de los años, constituyen ejemplos vivos de ello. En nuestro país, podemos encontrar ejemplos similares, como es el caso de varios entrenadores deportivos que, a pesar de permanecer muchos años entre nosotros y de asistir en ocasiones a clases de español, tienen ciertos errores de pronunciación (y morfosintácticos) fosilizados que les hacen peculiares y diferentes de los hablantes nativos.

Asimismo, en el proceso de aprendizaje de lenguas, intervienen también otros factores importantes, como son el lenguaje materno y, fundamentalmente, como mencionamos anteriormente, el contexto. Si se realiza como lengua extranjera en un contexto artificial de clase en un país distinto de la lengua aprendida, o si se trata de inmigrantes que tienen la necesidad educativa y social de aprender la lengua de acogida. Parece claro que es este el contexto de inmersión ideal para el dominio de una lengua, pero como advierte Muñoz (2001:19):

"el punto de partida de estos niños y adolescentes no es fácil, además normalmente proceden de sociedades que poseen culturas de tradición oral donde la

transmisión de la información y los saberes se efectúa de forma jerárquica... incluso las nuevas relaciones que tienen que establecer con el entorno, con los profesores y sus compañeros que los suelen tratar de forma despectiva, les lleva a menudo a tener poca autoestima y por tanto al fracaso escolar".

Mediante adaptaciones curriculares, oferta de asignaturas optativas, programas de Diversificación, de Educación Compensatoria y Garantía Social se pueden llevar a cabo grandes logros para conseguir la integración. En este sentido, las mejores actividades integradoras son la realización de tareas en parejas o en pequeño grupo, donde mezclamos alumnos con más nivel con otros de menos nivel (Tice, 1997), y, si nos referimos al caso del español como segunda lengua en España, tendremos que procurar que siempre haya alumnos de varias nacionalidades trabajando juntos, para evitar así los "guetos" raciales, que reproducen en el fondo lo que sucede en la sociedad. También es fundamental que los estudiantes españoles conozcan las culturas de sus compañeros inmigrantes, lo que les hará ser más tolerantes y respetuosos con ellos. Hacia este camino avanza la legislación educativa que, por ejemplo, aprobó en el año 1996 la posibilidad de impartir religión islámica en aquellos centros educativos que lo soliciten, o la enseñanza del árabe y el portugués a inmigrantes marroquíes y portugueses, respectivamente, para que no pierdan sus lenguas maternas.

Un sencillo truco pedagógico para integrar la multiculturalidad de forma lúdica y motivadora es establecer desde principio de curso un "calendario de festividades" (ver "enlaces interesantes" en la bibliografía en el que se marcarán los acontecimientos festivos de cada país que esté representado por alumnos de la clase. En el día correspondiente, los estudiantes de ese país explicarán a sus compañeros en qué consiste su fiesta, qué se suele hacer, y todos lo celebrarán de forma especial, lo más parecida posible a como se festeja en el país originario. En este sentido, las TICs pueden resultar de gran utilidad ya que la búsqueda de información en Internet para realizar proyectos de esta índole resulta muy beneficiosa para todo el alumnado, ya que desarrolla estrategias de aprendizaje autónomo, lectura comprensiva, selección de información y evaluación.

Internet es también muy útil para desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas. Desde el mismo momento de conectarse a la red, los estudiantes tienen que estar continuamente leyendo la información (a veces excesiva) que allí encuentran, además de las instrucciones de programas que descargan, juegos, etc. Igualmente, tienen la posibilidad de conectarse en tiempo real a los medios de comunicación de todo el mundo, de forma gratuita (periódicos, radio, televisión), hablar (*Netmeeting*) o escribir a estudiantes de su edad mediante correos electrónicos, lo que está demostrado potencia y desarrolla la motivación y mejora la expresión oral y escrita. Por añadidura, los estudiantes se enfrentan con una necesidad comunicativa real, y los extranjeros no sienten ningún tipo de discriminación por raza, color, religión, etc.

participando en un foro o *chat* sobre un grupo musical, o para dar su opinión sobre acontecimientos de actualidad, por ejemplo, la Guerra contra Irak. Por el contrario, también los estudiantes españoles, gracias a Internet, aprenderán mucho sobre los países de origen de sus compañeros y podrán obtener información textual y gráfica para realizar tareas como la anteriormente indicada del calendario de festividades. Asimismo, mediante la utilización de programas de EAO de autoaprendizaje o refuerzo, los alumnos con especiales dificultades pueden practicar aquellos aspectos de la lengua que les parezcan más difíciles (pronunciación, morfosintaxis), durante el tiempo que ellos quieran, repitiendo las veces necesarias (el ordenador "tiene paciencia infinita") y avanzar al siguiente nivel cuando se sientan más seguros. Mediante la reproducción en vídeo o DVD, se presentan al estudiante extranjero situaciones que quizá no pueda conocer de forma inmediata a pesar de vivir en nuestro país (un bautizo, una capea, etc), lo que le familiariza con nuestra cultura y costumbres, además de la lengua.

Por último, me gustaría destacar que también hay que respetar y adaptar nuestras prácticas docentes a las formas de procesamiento intelectual de los alumnos (estilos cognitivos). En este sentido, hablábamos anteriormente también del MIC como método "integrador" de actividades de enseñanza para los diversos estilos cognitivos. Así, habría que trabajar en clase con varios tipos de materiales, para procurar ejercitar todos los sentidos, pero también presentar una gran variedad de actividades (dictados, corrección, exposición, estudio de casos, debate, investigación, etc.), porque no todos los estudiantes aprenden de igual forma, es decir, tenemos que enfrentarnos con una disparidad de estilos cognitivos sin desatender a ninguno. Por ejemplo, se puede enseñar y aprender las estructuras y reglas gramaticales por deducción (a partir de un esquema innato se descubren las reglas gramaticales para su posterior comprensión y aplicación) o por inducción (la persona expuesta a la lengua extranjera recuerda -"almacena"- lo que ha oído y hace inferencias por medio de generalizaciones, clasificación y asociación).

Cuando se habla de estilos cognitivos, se hace referencia a la forma personal y característica que tiene cada individuo de procesar la información que recibe, es decir cómo hace para recordar, percibir, transformar, almacenar y reutilizar los datos de información que recibe. Estos estilos cognitivos se miden por el modo de ejecución, hacen referencia al cómo, mientras que las aptitudes cognitivas, mucho más restringidas que los estilos se miden en términos de nivel de ejecución, resultando entonces el qué lo más importante para la medición. Son manifestaciones en la esfera cognitiva de dimensiones más amplias de funcionamiento personal, evidentes también en otras áreas de la actividad psicológica individual. Los estilos cognitivos nos hablan acerca de otras cosas además de sobre lo cognitivo. Para Kogan (1976), los estilos cognitivos se refieren a las diferencias cognitivas individuales asociadas con varias dimensiones no cognitivas de la personalidad. Cornett (1983) afirma que

los estilos cognitivos son modelos sólidos que conforman las conductas de aprendizaje de cada persona. Este estilo propio, que se va adaptando a medida que se van acometiendo tareas diferentes, tiene tres dimensiones: la propiamente cognitiva, caracterizada por la forma de procesamiento de la información, la afectiva, referida a las respuestas personales frente a los diversos aspectos que presenta la vida, y la psicomotora / fisiológica que abarca tanto la percepción como la reacción ante contexto medioambiental de la persona.

Hay diferentes autores que se han ocupado de clasificar los distintos estilos cognitivos. No vamos a ocuparnos aquí de reproducir exhaustivamente dichas clasificaciones, sino de señalar los más significativos para el aprendizaje y enseñanza de las lenguas y la metodología más adecuada para cada circunstancia. Como señaló Hunt (1970), cualquier alumno presenta un cierto grado de complejidad conceptual, relacionada con la manera que tiene de procesar la información a la hora de resolver los problemas que se le presentan.

Habría, pues, cuatro niveles de complejidad: el nivel 0, en el que no existen pensamientos sistemáticos sobre un tema, por lo que el estudiante reacciona de forma agresiva o defensiva, sin reflexionar, con la única arma de su voluntad; el nivel 1 que tienen algunas personas que perciben los problemas de forma unilateral, en términos absolutos de todo o nada; el nivel 2 que presentan aquellos alumnos que consideran los asuntos desde varias perspectivas, aunque no perciben un fundamento racional abstracto más allá de ellas, por lo cual no puede compararlas y no saben cuál elegir; el nivel 3 de los individuos que además de considerar las diferentes alternativas a un problema, las comparan y son capaces de decidir cuál es la más conveniente, y el último nivel, 4, que es la capacidad para comparar y unir diferentes conceptos y visiones de la realidad. Podemos destacar, desde el punto de vista metodológico que el nivel conceptual de un alumno interactúa de forma inversamente proporcional al grado de estructuración del método de enseñanza de lenguas que le aplican. Por lo tanto, los individuos con un nivel conceptual 0 o 1 (bajo) generan poco de su propia estructura, aprovechan más rasgos del contenido de aprendizaje formulado y presentado por el profesor, es decir, métodos tradicionales, mientras que los de nivel conceptual alto (niveles 3 y 4) no necesitan este grado de protección y funcionan mejor con métodos o actividades menos estructuradas que les permitan dar rienda suelta a su personalidad e intereses (enfoque comunicativo, sugestopedia, el método silencioso).

Witkin (1977) y Goodenough (1976) hablan de las implicaciones de la dependencia o independencia de campo. Es el estilo cognitivo usado para identificar, organizar e imponer estructura en las partes de un campo. Cuanta más independencia de campo, que aumenta hasta los 50 años, más probabilidades tendremos de adquirir con éxito una segunda lengua. Además, está demostrado que las personas depen-

dientes de campo trabajan mejor cuando encuentran un refuerzo positivo, así el profesor tendrá que poner notas, comentar constantemente el trabajo bien hecho, o establecer un sistema de refuerzo mediante estrellas, o puntos positivos, que puede parecer skinneriano, pero es necesario para este tipo de alumnos. También estos estudiantes gozarán más de los beneficios de trabajar con CD-ROMs de autoaprendizaje de lenguas, ya que todos estos programas ofrecen puntuación automática, formas de recompensa por el acierto (aplausos, imágenes de triunfo, palabras como "enhorabuena", "perfecto" "has acertado" muy bien"), que son un aliciente para los alumnos dependientes de campo. Estos estudiantes, por contra, se sienten muy afectados emocionalmente ante un refuerzo negativo a su conducta o aprendizaje, que puede resultar de una crítica verbal de su profesor o compañero, por lo que prefieren las actividades individuales a las grupales o por parejas, ya que es en estas dos últimas en las que puede producirse conflicto. Los independientes de campo, por el contrario, no se sienten tan afectados ante una crítica eventual, por lo que prefieren actividades socializadoras y comunicativas. Les gusta más decidir ellos mismos qué aprender, que las tareas que les vienen impuestas, puesto que les satisface el aprendizaje de contenidos que a ellos les gusten o necesiten, y por tanto encuentren motivadores. A este tipo de estudiantes les suele gustar trabajar con canciones, películas o instrucciones de aparatos electrónicos, ya que les resulta de primera necesidad por ser de su interés.

En relación con el estilo de reflexividad-impulsividad (Palacios, 1982), las investigaciones arrojan el resultado de que los niños impulsivos tendrían un peor rendimiento escolar, debido a sus dificultades para el mantenimiento de la atención, mientras que los reflexivos son capaces de una concentración mayor, por lo que no se distraen tanto cuando realizan tareas conceptuales. En el campo del aprendizaje de lenguas, habría que potenciar las actividades con metodología de Respuesta Física Total (Asher, 1982) para los impulsivos, y tareas de grupo en las que fueran éstos los voluntarios que se ocuparan de salir a la pizarra, realizar los movimientos físicos necesarios, etc., mientras que sus compañeros "reflexivos" dirigirían las operaciones desde sus pupitres.

Otros autores señalan las diferencias en el estilo "verbal /visual". Este estilo está relacionado con la preferencia de los hemisferios en cuanto a la resolución de problemas. (verbal en el izquierdo y espacial en el derecho). El método educativo generativo parece combinar estos dos estilos de procesamiento. Se pide a los estudiantes que procesen verbalmente y que luego trasladen lo que han procesado a la memoria visual-espacial imaginaria también.

El par "analítico/relacional" también es digno de estudio, ya que los alumnos analíticos son los que tienden a agrupar los objetos por funciones o por cualidades abstractas que comparten los objetos, mientras que los alumnos que estudian de ma-

nera relacional dependen más de las cualidades globales cuando procesan. Los alumnos reflexivos tienen un estilo cognitivo analítico, mientras que los impulsivos usan un estilo cognitivo relacional. El estilo cognitivo analítico está asociado con el proceso de abstracción de información a partir de un estímulo a la realidad, mientras que el modo relacional sólo ve el comportamiento en la característica global del estímulo asociado a algún contexto total. El modo relacional también se describe como centrado en el individuo en su orientación a la realidad.

Sin pretender exponer aquí una lista exhaustiva de estilos cognitivos, señalaremos sólo un par de ejemplos más. Hay un binomio digno de ser mencionado: serial/global. El alumno que aprende "en serie", asimila consistentemente largas secuencias de información, aunque sean de escasa importancia. Sin embargo, aquellos que prefieren la forma global, aprenden y recuerdan la información como un conjunto, imaginando principios enteros y siendo capaces de tratar con información extraña. Las implicaciones de estos dos estilos en las actividades que el profesor propone son muy importantes a la hora de diseñar actividades de comprensión lectora. Igualmente, la forma de exponer los contenidos va a ser muy diferente, ya que para algunos estudiantes tendrá que partir de un esquema que seguirán punto por punto para avanzar a lo largo de la unidad, mientras que otros querrán una explicación global y les resultará fácil realizar posteriormente un resumen por sí mismos. Bastante relacionado con el anterior, el estilo que más afecta al profesor para elegir un método determinado (Gower, 1995) sería el de dependencia/independencia de campo al que ya nos referimos con anterioridad. Los alumnos analíticos prefieren clases que enfatizan las explicaciones gramaticales y las reglas, mientras que los que aprenden de forma global (independientes de campo) prefieren clases sin reglas, de forma natural. Por eso suelen preferir los métodos de enseñanza que se adecúan a su estilo, pero en general los de estilo cognitivo analítico tienen mejores resultados (Witkin y otros, 1976).

No se puede decir que ningún estilo cognitivo sea indicativo de que una persona posea más o menos inteligencia. Indica, simplemente, diferentes formas de aprender. Tampoco hay un tipo único de inteligencia, ni de alumno ni de profesor. Muchos son los contextos, las necesidades y los objetivos propuestos. Igualmente, hemos visto que no hay un método de enseñanza de idiomas universalmente válido para todos los docentes y adaptable a cualquier circunstancia. Si bien es cierto que los principios en los que se asentó el enfoque comunicativo del siglo pasado siguen aún vigentes, el método como tal casi pasó ya a la historia, encontrándonos actualmente en una era que podemos denominar como poscomunicativa, donde reina la flexibilidad, la reflexión y la adaptación de los métodos a cada necesidad y a una realidad multicultural cada vez más presente en los centros de nuestro país, una realidad que ha traído consigo nuevas culturas y nuevas formas de entender la vida y el idioma.

Resulta evidente que la situación de las aulas ha cambiado de forma espectacular. Hemos pasado de ser un país de emigrantes, a convertirnos en el país europeo en el que se ha experimentado un mayor crecimiento de inmigración en los últimos diez años. Esto, obviamente, ha creado una serie de necesidades que la Administración Educativa está contemplando y aliviando, en la medida de lo posible, mediante una gran inversión económica en programas especiales, dotación a centros y formación del profesorado, pues sólo así se podrá acometer la dura, pero tan satisfactoria tarea de proporcionar la mejor enseñanza posible a todos los alumnos sin importar su procedencia, lengua materna o credo. En cualquier caso, largo es todavía el camino por recorrer, pero estamos seguros de que se llegará a buen término, gracias, en gran medida, a las valiosas experiencias y contribuciones que tanto los centros educativos y su profesorado, como los estudiantes y padres nos hacen llegar.

Referencias

- ALLWRIGHT, R & BAILEY, K. (1991): *Focus on the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ASHER, J. (1982): *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos, CA: Oaks.
- BOWEN, T. & MARKS, J. (1994): *Inside Teaching*. Oxford: Heinemann.
- CAMPBELL, C. & KRYSZEWSKA, H. (1995): *Towards Teaching. The European Language Classroom*. Oxford: Heinemann.
- CARDOSO, S. H. y SABBATINI, R. (2000): *Aprendizagem e Mudanças no Cerebro*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- COLECTIVO IOÉ (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- CORNET, C.E. (1983): *What you should know about Teaching and Learning Styles*. Bloomington: Phi Delta Kappa.
- DAVIS, A. & UPSHUR, J. (1994): *Language Testing*. London: Arnold.
- DOFF, A. (1991): *Teach English. A training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ELTIS, K. & LOW, B. (1985): *A review of the teaching process in the Adult Migrant and Education Program*. Canberra: Department of Immigration and Ethnic Affairs.
- GASS & SELINKER (1994): *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Hillsdale, New York: Erlbaum.
- GOWER, R.; PHILIPS, D.; WALTERS, S. (1995): *Teaching Practice Handbook*. Oxford: Heinemann.
- HUNT, D. E. (1970): "A conceptual level matching model for coordinating learner characteristics with educational approaches". En: *Journal of Educational Studies*. 1, 2, 4.

- JONES, C. & FORTESCUE, J. (1987): *Using Computers in the Language Classroom*. London: Longman.
- JOYCE y WEIL (1985): *Modelos de enseñanza*, Madrid: Anaya.
- KAGAN, J. & KOGAN, N. (1970): "Individual variation in cognitive processes". En: MUSSEN P. de: *Carmichales's Manual Child Pedagogy* (vol 1). Nueva York: Willey.
- KRASHEN, S. & TERREL, T. (1983): *The Natural Approach*. Pergamon.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- MARTÍN-MOLERO, F. (1993): *El Método: su teoría y su práctica*. Madrid: Dyckinson.
- McCARTHY, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (1991): "Factores que intervienen en el proceso de adaptación al medio escolar del alumnado inmigrante". En: *Horba*, abril 2001, 19-22.
- NUNAN, D. (1988): *The learner-centered curriculum*. Cambridge. Cambridge University Press.
- . (1991): *Language Teaching Methodology*. New York: Prentice Hall.
- PALACIOS, J. y CARRETERO, M. (1982): "Implicaciones educativas de los estilos cognitivos". En: *Infancia y Aprendizaje*, 18, 82-105.
- PAROT, M. (1993): *Tasks for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- REYZÁBAL, V. (1998): *Estrategias metodológicas de enseñanza y aprendizaje en el área de Lengua y Literatura*. En: SEVILLANO M. L. (coord.): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Madrid: UNED, 171-214.
- RICHARDS, J. & RODGERS (1986): *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- SÁNCHEZ, A. (1991): *Historia de los métodos de enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- . (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*. Madrid: SGEL.
- SCRIVENER, J. (1994): *Learning Teaching*. Oxford: Heinemann.
- SEVILLANO GARCÍA, M. L. (1998): *Formas básicas de aprendizaje*, en *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Madrid: UNED, 19-71.
- TICE, J. (1997): *The Mixed Ability Class*. London: Richmond Publishing.
- TRIMM, J. (2002): "European Frame work". (Ponencia presentada en *TESOL*, Madrid, 3 marzo 2002).
- VAN EK, J. (1975): *The Threshold Level*. Strasbourg: Council of Europe.
- VARELA, R. (1998): *Estrategias de Enseñanza - Aprendizaje de Idiomas Modernos*. En: SEVILLANO, M. L. (coord.): *Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje*. Madrid: UNED, 345-412.
- WALLACE, M. J. (1991): *Training Foreign Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- WEIR, C. (1990): *Communicative Language Testing*. Hemel Hempstead: Phoenix (Prentice Hall).
- WIDDOWSON, H. G. (1990): *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- WILKINS, D. (1976): *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press.
- WITKIN, H.A. (1976): "Cognitive styles in academic performance and in teacher-student relations". En: MESSIC, S.: *Individuality in Learning*. San Francisco: Jossey Bass.
- WITKING, MORE, & GOODENOUGH, D. (1977): "Field dependent and field-independent cognitive styles and their educational implications". *Review of Educational Research*, 47, 1-64.

Algunos enlaces interesantes:

- Marco de Referencia europeo en español:
<http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Obras literarias en castellano (gratis) de la Biblioteca Virtual Universal
<http://www.biblioteca.org.ar/literaria.htm>
- Sitios de intercambios de correos electrónicos internacionales:
 - www.penpalnet.com
 - www.eleaston.com/keypal.html
 - www.epals.com
- Información para hablar mediante videoconferencia con Net Meeting:
www.microsoft.fl.com/windows/netmeeting/default.asp
- Para realizar proyecto de calendario temático de festividades: Motor de búsqueda:
www.google.com
- Dirección de la CIA para conseguir datos y mapas de cada país:
www.cia.gov/cia/publications/factbook/geos/
- Mapas:
<http://education.yahoo.com/reference/factbook/maps/a.html>
- Imágenes sobre cualquier tema:
www.ditto.com

- Diccionario multilingüe:
www.yourdictionary.com
- Traductor multilingüe gratuito:
www.freetranslation.com
- Letras de canciones:
www.lyrics.com
www.karaokekanta.com
- Música de canciones:
www.mp3.com

EL RETO DE LA ENSEÑANZA DE L2 A INMIGRANTES: BREVE ESTUDIO COMPARATIVO DE LA ENSEÑANZA DE INGLÉS COMO L2 EN EE UU Y CASTELLANO COMO L2 EN ESPAÑA

Carmen Valero Garcés
Universidad de Alcalá

En un país como EE UU, que cuenta con una población cultural y lingüísticamente heterogénea, la enseñanza de inglés como L2 (*Teaching English as a Second Language*, TESL / *Enseñanza de inglés como segunda lengua (EISL)*) constituye una demanda constante. Dicha enseñanza no se halla sólo restringida a la población inmigrante pero, al igual que en España, constituye, sin duda, una de sus áreas más amplias y en permanente cambio, dada la diversa procedencia de los inmigrantes, las diferencias en cuanto a tiempo y espacio en el que se concentran o la edad de los sujetos, entre otros factores. En las páginas que siguen proponemos un breve estudio comparativo de la política educativa en los EE UU y en España con respecto a la integración lingüística de la población inmigrante, así como de las ventajas y desventajas de la puesta en práctica de dichas políticas, y de las diferencias y similitudes entre ambos países en la enseñanza de inglés como segunda lengua o L2 (ISL) en EE UU y de castellano como segunda lengua (CSL) en España.

1. Inglés como L2 (ISL) en EE UU

A lo largo del siglo XX, y en los comienzos del nuevo siglo, millones de inmigrantes han participado en la educación pública en EE UU y sus reacciones ante la política educativa han sido y continúan siendo variadas. Un breve repaso sobre acontecimientos y momentos importantes en la historia de la inmigración estadounidense y sobre su política educativa nos proporcionará una visión rápida y coherente de los movimientos sufridos y de la situación actual:

Acontecimientos significativos en la historia de la educación a inmigrantes en EE UU

- 1780: Se publican algunos artículos de la Confederación y otros documentos oficiales de los recientemente constituidos Estados Unidos en inglés, francés y alemán.
- 1840: Se produce una inmigración masiva procedente de Irlanda y más tarde de Alemania. Se incrementa en las escuelas la enseñanza de una visión anglo-protestante de la realidad y comienzan a surgir en varias partes del país escuelas organizadas por los distintos grupos de inmigrantes donde la enseñanza se lleva a cabo en la lengua materna de los alumnos.
- 1850: Se producen algunas reacciones violentas por parte de inmigrantes católicos que son obligados a leer la Biblia protestante en las escuelas públicas. Se produce un ascenso del movimiento antiinmigración *Know Nothing* ("Saber nada").
- 1882: La aprobación de la Ley de Exclusión China indica ciertas tendencias racistas en la política de inmigración.
- 1890: Comienza una inmigración masiva procedente del este y sur de Europa.
- 1900: Se inicia un incremento del movimiento americanista y se diseminan ciertas teorías que hablan de la inferioridad de la población inmigrante. Se produce también un aumento significativo de las escuelas que ofrecen itinerarios académicos y/o ocupacionales, siendo estos últimos los destinados mayoritariamente a los inmigrantes.
- 1917: Los EE UU entran en guerra contra Alemania. Como consecuencia, se realizan ciertos esfuerzos para prohibir la enseñanza de alemán en las escuelas a la par que decae el interés por otras lenguas.
- 1924: Se aprueban nuevas leyes por el Congreso con fuertes restricciones para la inmigración.
- 1950: Surgen teorías que influirán en la política educativa (p. ej., la teoría de la pérdida cultural (*cultural deprivation theory*) o la teoría del capital cultural (*cultural capital theory*).
- 1954: *Brown v. Board of Education*: Decisión de la Corte Suprema por la que se pretende acabar con la segregación racial en las escuelas públicas.

- 1964: Se aprueba el Acta de los Derechos Humanos.
- 1965: El Congreso elimina ciertas barreras para la inmigración. Se produce una nueva oleada de inmigrantes esta vez sobre todo de Latino América y Asia.
- 1965: Se aprueba la ley de Educación Elemental y Secundaria (*Elementary and Secondary Education Act*). Con esta ley el gobierno federal intenta remediar las desigualdades entre las diversas comunidades en los diferentes Estados. La ley proporciona ayuda financiera a los distritos escolares con familias que poseen un bajo nivel de ingresos, concede ayudas para las bibliotecas y materiales que ayuden a mejorar la calidad y los servicios de los diferentes departamentos de educación en todos los Estados. En los años 70, esta ley se reformó para financiar la educación bilingüe, educación sobre drogas y programas de comedor, así como para la educación de los indios americanos.
- 1968 El Congreso aprueba la ley de Educación Bilingüe (*Bilingual Education Act*) como respuesta a la creciente demanda de estudiantes cuya primera lengua no es el inglés. El principal grupo de atención fueron los hablantes de español procedentes de México, Puerto Rico y Cuba.
- 1972: *Pennsylvania Association for retarded Citizens v. Commonwealth of Pennsylvania*. Dicho caso tiene una gran importancia, dado que sirve para establecer las bases de la gratuidad de la enseñanza para personas con deficiencias mentales, incluida la población inmigrante.
- 1974: *Lau v. Nichols*. Caso de la demanda de los padres de estudiantes inmigrantes (chinos) al Distrito Escolar de San Francisco por no proporcionarles la instrucción necesaria. La Corte Suprema dictamina la obligación de las escuelas de proporcionar los conocimientos en la forma en que los alumnos puedan entenderlos.
- 1975: Oleada de inmigración desde el sureste de Asia (Vietnam, Laos, Camboya) tras finalizar la guerra. Se aprueba la ley de educación para todos los niños discapacitados (*Education for All Handicapped Children Act, P. L. 94-142*)
- 1982: *Plyler v. Doe*. Se establecen las bases para la admisión en las escuelas públicas de niños indocumentados. La Corte Suprema entiende que privar a los niños de educación es injusto dado que ellos no son responsables del estatus de sus padres. En consecuencia, las escuelas no pueden:
 1. Negar la admisión a un estudiante por no poseer los documentos necesarios.
 2. Tratar a los estudiantes de forma discriminatoria por su origen o estatus.

3. Permitir estrategias que dificulten el acceso de los alumnos a la escuela
 4. Solicitar a los alumnos o a los padres pruebas sobre su estado de inmigrante.
 5. Hacer preguntas o averiguaciones para conocer el estatus legal o ilegal del alumno.
 6. Solicitar cualquier documento oficial que pruebe su nacionalidad.
- 1986: California aprueba la Proposición 63, convirtiendo el inglés en la lengua oficial del Estado. Otros Estados siguen el mismo camino.
 - 1991: *Sacramento City Unified School District, Board of Education v. Holland*. Dicha disposición supone el inicio de la decisión de la Corte Suprema (1994) de rechazar la propuesta del distrito escolar en favor de la escolarización en inglés.
 - 1994: Se revisa la Ley de Mejora de la Escuela Americana conocida como IASA (*Improving America's School Act*).
 - 1995: En California, en la disposición 187, se niegan los servicios de atención médica y educativa a niños inmigrantes ilegales.
 - 1996: En la ley sobre Responsabilidades del Inmigrante y de Reforma de la Inmigración Ilegal (*Illegal Immigration Reform and Immigrant Responsibility Act*) se suprime el derecho de los inmigrantes a percibir ciertas ayudas estatales y se incrementan las barreras para la entrada de inmigración ilegal.
 - 1997: Se aprueba en California la proposición *English for the Children* que defiende el inglés como única lengua en las escuelas, pretendiendo así terminar con la educación bilingüe en el Estado. En Wisconsin y otros Estados, organizaciones tales como *English First* ("Inglés Primero") trabajan para conseguir que se apruebe la ley del uso del inglés como única lengua (*Only English*). Sin embargo, se aprueban también en este año otras disposiciones que contienen aspectos como:
 1. La evaluación de los alumnos deberá ser no discriminatoria y multidisciplinaria.
 2. Se promoverá la implicación de los padres en el desarrollo de los programas educativos.
 3. Se proporcionará educación gratuita y apropiada para todos.
 4. Se aprueba el plan de educación individualizada (*Individualized Educational Plan (IEP)*).
 5. La educación se proporcionará en el ambiente menos restrictivo posible (*Least restricted environment (LRE)*)

Las fechas y acontecimientos arriba reseñados reflejan, sin duda, los vaivenes entre la enseñanza de ISL y la política educativa del gobierno. Cabe añadir otros datos que reflejan posiciones y prácticas diferentes y complementan la información anterior. Es el caso, por ejemplo, de la obra de Rodríguez que, en su libro *Hunger of Memory* (1982) y en otros anteriores, recogen sus experiencias educativas y defiende la inmersión en la lengua y cultura inglesa -incluso si ello implica el olvido de la lengua y cultura materna- como única forma de acceder a la sociedad americana. Covello, por el contrario, en *The Heart is the Teacher* (1952), dirige sus esfuerzos a mantener la lengua y la cultura de origen como única forma de mantener su identidad, aunque ello suponga un retraso en el dominio de la segunda lengua y cultura. Entre estas dos posturas extremas existe todo un cúmulo de experiencias y prácticas valiosas que no podemos detallar en unas solas páginas. Por ello, nos limitaremos a dar unas pinceladas.

Con el incremento de la inmigración de habla no inglesa a comienzos del siglo XX, comenzaron las preocupaciones de cara a una posible división de los EE UU. El presidente Roosevelt, uno de los mayores defensores de los programas de asimilación/americanización, es un buen exponente de estas reacciones cuando dice: "*We have room for but one language in this country, and that is the English language, for we intend to see that the crucible turns our people out as Americans, for American nationality, and not as dwellers in a polyglot boarding house*" (citado por Crawford 1989:23). Estas políticas públicas, en contra del uso de diversidad de lenguas en las aulas, se generalizó más a partir de la I Guerra Mundial. Y es a partir de los años 50 cuando se fue dando paso lentamente al nacimiento de un inglés específico como segunda lengua (conocido como ESL, English as a Second Language, referido como ISL en este artículo (Inglés como segunda lengua)). Dentro de estos programas se excluía la discusión sobre las minorías culturales y cuando se presentaban se hacían de forma estereotipada.

Estas políticas se han visto tradicionalmente respaldadas o han ido acompañadas de planteamientos teóricos. Así, en los años 50, adquirieron gran popularidad las teorías conocidas como "*cultural deprivation theory*" ("teoría de la pérdida cultural") y "*cultural capital theory*" ("teoría del capital cultural") antes mencionadas, que sin duda influyeron en la investigación y la práctica educativa. De acuerdo con la primera teoría, los inmigrantes y otros grupos minoritarios se veían afectados por ciertos factores ambientales tales como familias que no consideraban la educación importante, que poseían una moralidad muy relajada y con un escaso o nulo dominio del inglés. Se asumía por ello que la tarea de la escuela era cambiar la cultura de los considerados "culturalmente inferiores", y, de este modo, superar las deficiencias inherentes al origen de los alumnos inmigrantes. Gran parte de las investigaciones llevadas a cabo en los 60 aceptaban esta premisa y se buscaban soluciones para "reemplazar" este "empobrecimiento cultural" de las "clases en desventaja" (ver

Hellmuth 1967). Esta teoría de la "pérdida cultural" tuvo gran influencia en muchos programas de la época y continúa teniéndola para muchos políticos y consejeros educativos como se refleja en el desarrollo de programas de atención para estudiantes considerados de riesgo o monoparentales.

La llamada teoría del capital cultural (*cultural capital theory*) constituyó una nueva teoría para explicar los factores ambientales que contribuían al fracaso o éxito escolar. Así, en lugar de poner el énfasis en la familia como ocurría con la anterior, los teóricos argumentan que distinciones de clase socioeconómica (así como raciales) contribuyen al éxito o fracaso escolar. Según Bourdieu (1977), los miembros de las clases sociales altas poseen un mayor capital cultural porque tienen mayores oportunidades a la hora de estar expuestos a la cultura y, por consiguiente, mayores posibilidades de éxito educativo, mientras que las clases más desfavorecidas poseen un menor capital cultural y mayores posibilidades de fracaso escolar y social.

Es en la década de 1960, a raíz de las repetidas quejas de los representantes de las comunidades que poseían una lengua distinta al inglés, así como la toma de conciencia del bajo rendimiento académico de las minorías lingüísticas de inmigrantes y su alto índice de abandono escolar, cuando el Congreso aprobó la Ley de la Educación Bilingüe (1968). Fue la primera ley federal que tenía en cuenta las necesidades de los estudiantes de habla no inglesa en la escuela. Sin embargo, las metas no estaban muy claramente expresadas: ¿iba a ser un programa de apoyo para los más retrasados ("*remedial work*"), con el fin de ayudarles a superar esas deficiencias lingüísticas para trabajar luego en la asimilación de la lengua y cultura mayoritaria? o ¿iba a suponer el desarrollo de programas bilingües y fomentar el pluralismo lingüístico?

Nuevas reformas, leyes y disposiciones (1974, 1978, 1984) fueron necesarias para ir clarificando los objetivos perseguidos. La decisión de la Corte Suprema contenida en la ley conocida como *Lau v. Nichols* (1974) constituye otro paso importante al obligar a las escuelas a proporcionar a los alumnos, cuya L1 no es el inglés, una educación coherente y adecuada a sus necesidades. Justice Douglas, autor de la decisión de la Corte, escribió: "*There is no equality of treatment merely by providing students with the same facilities, textbooks, teachers, and curriculum; for students who do not understand English are effectively foreclosed from any meaningful education*" (citado por Lyons, 1990: 71).

En la década de los 80, sin embargo, vuelve a insistirse de nuevo en la necesidad de la asimilación por parte de los inmigrantes de la cultura de la mayoría ante la amenaza que supone para la unidad nacional y que, según algunos sectores, parece hallarse en la diversidad lingüística. Surgen así movimientos en defensa del inglés como lengua oficial de los EE UU, tal y como se refleja en los datos anteriores. Estas tendencias han dado lugar a controversias e interpretaciones diversas. Un claro ex-

ponente de la política que existe en la actualidad es la carta que el Departamento de Educación del Estado de Colorado envió a todos los centros educativos para aclarar el trato que debía darse a los estudiantes inmigrantes (Ver Anexo 1).

Las conclusiones de estudios de opinión recientes muestran claramente las tendencias en política educativa de inmigrantes en el caso del inglés como L2. En un estudio llevado a cabo por *Gallup Organization*, patrocinado por la *CNN* y *USA Today*, se recoge el siguiente planteamiento: Cuando hay un gran número de alumnos cuya L1 no es el inglés en la escuela pública, a estos estudiantes se les enseña siguiendo uno de los siguientes métodos: educación bilingüe o inmersión. La primera significa enseñar a los estudiantes las materias principales como matemáticas o historia en su L1 mientras se les va proporcionado instrucción de cara al dominio del inglés. Inmersión significa que estos estudiantes reciben toda la instrucción en inglés y reciben formación intensiva en esta lengua de cara al dominio oral y escrito de la lengua para que ello ocurra en el menor tiempo posible. La pregunta que seguía era: ¿qué opción prefiere usted, inmersión o educación bilingüe? Y las respuestas, sobre una muestra de 1005 alumnos, fueron:

Inmersión 63%.

Educación bilingüe 33%.

(Datos tomados de *Public Agenda Online 2002*, <http://www.publicagenda.org>).

Según otra encuesta patrocinada por la Fundación Thomas B. Fordham, la Federación Americana de Profesores y la Asociación Nacional de Educación, ante la pregunta: ¿Cómo valoraría usted el trabajo que llevan a cabo las escuelas públicas a la hora de enseñar a los estudiantes inmigrantes inglés tan rápido como sea posible? Las respuestas se muestran en el gráfico 1:

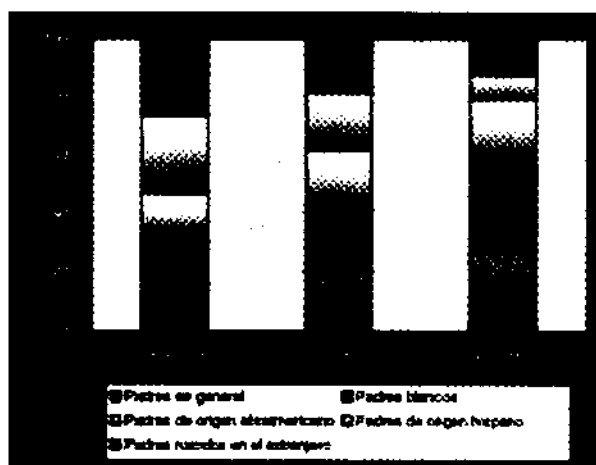


GRÁFICO 1

Es decir, de acuerdo con las dos encuestas, dos tercios de americanos consideran que los niños de inmigrantes llegados recientemente deberían tomar todas las clases en inglés, y gran parte de ellos consideran que las escuelas públicas podrían hacerlo mejor a la hora de enseñar inglés rápidamente.

Las siguientes encuestas nos parecen igualmente significativas: A la pregunta sobre cuál debería ser el objetivo principal de las escuelas públicas de cara a la población inmigrante se daban dos opciones:

a) Ayudar a los niños a absorber la lengua y cultura americana tan pronto como sea posible incluso si ello va en detrimento de la lengua y cultura maternas.

b) Ayudar a los niños a mantener su propia lengua y cultura incluso si le lleva más tiempo el asimilar la lengua y cultura americana.

Los resultados son los siguientes (Gráfico 2):

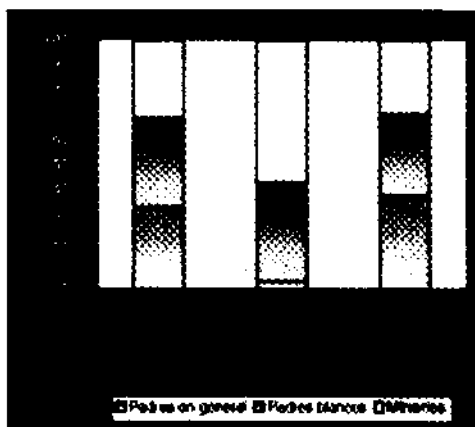


GRÁFICO 2

La encuesta se realizó sobre una muestra de 1.200 adultos.

En otra encuesta similar, a la pregunta de cómo deberían actuar las escuelas públicas con la población inmigrante recién llegada, las opciones eran:

a) Enseñándoles inglés tan rápido como sea posible aunque el alumno se quede retrasado en otras materias.

b) enseñarles las materias más importantes en su lengua materna aunque tarden más tiempo en dominar el inglés.

Las respuestas son las siguientes (Gráfico 3):

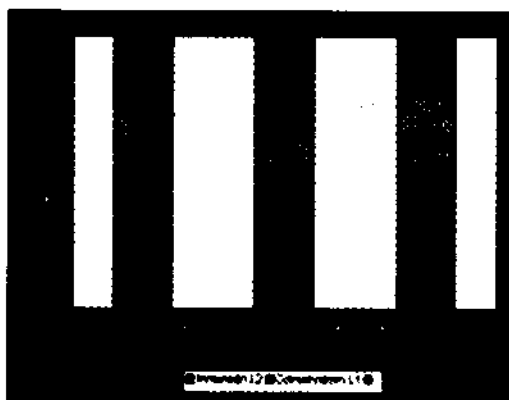


GRÁFICO 3

En resumen, la mayor parte de los americanos consideran que los estudiantes deberían aprender inglés tan pronto como sea posible, incluso si ello supone un retraso en otras materias o si va en detrimento de mantener su lengua y cultura maternas.

De hecho, algunas de las disposiciones complementarias a la Ley de Educación Bilingüe van en ese sentido de ayudar a los estudiantes a dominar el inglés como primera medida. Por ejemplo, el Programa de Emergencia para la Educación de la Inmigración (*Emergency Immigrant Education Program*) que contempla la asignación de una importante parte del presupuesto para financiar programas de enseñanza de inglés a personas con un dominio limitado (*Limited English Proficiency (LEP)*).

De la teoría a la práctica hay, sin embargo, un largo camino. Como afirma Linda Harklau (1994), la educación bilingüe y las clases de ISL son, con frecuencia, vistas como una carga extra sobre las otras muchas que tienen las escuelas. A ello se une la creencia popular -y, en muchos casos, también la de los propios diseñadores de programas y asesores del gobierno en materia de educación- de que los niños de las minorías lingüísticas aprenderían inglés más rápidamente si se les situase en clases con mayoría de hablantes nativos de inglés. Tal postura ha marcado la política educativa estadounidense en varios momentos de su historia. Critica tal actitud tras una larga investigación en la que comparó, por un lado, alumnado de minorías lingüísticas en clases de mayoría de hablar inglesa y, por otro lado, alumnado de minorías lingüísticas que reciben instrucción aparte y con programas adaptados. Las conclusiones a las que llega son las siguientes:

"The main advantage of mainstream classes was plentiful, authentic input that served as genuine communicative purpose- to transmit the content of school sub-

ject matter. The main stream curriculum also provided students with rich and plentiful linguistic interaction through the written mode. However, the structure of mainstream instruction allowed few opportunities for extended interaction. Furthermore, L2 learners seldom received explicit feedback or instruction on the target language, leaving them to depend on somewhat faulty intuitions about language form. Finally, although the mainstream offered many social opportunities for language use and interaction with native speakers on the face of it, closer examination revealed that newcomers to U.S. society were seldom able to take advantage of such opportunities and perceived a barrier between themselves and U.S-born peers" (p. 267).

En pocas palabras, la inclusión de alumnado de minorías lingüísticas en clases de mayoría de habla inglesa tiene ventajas, pero también resta oportunidades de interacción y no proporciona *feedback* ni atención individualizada ni suele insistirse en el aprendizaje correcto de la lengua. Tales evidencias han llevado a los educadores a buscar otras formas de transición entre la L1 y el inglés como L2, dentro del marco establecido de la educación bilingüe. Dos son los acercamientos más comunes:

1. Adaptación y desarrollo de programas adecuados a las necesidades de las minorías lingüísticas para las clases de ISL (Ver Chamot y O'Malley 1987, Crandall 1993, Mohan 1986).
2. Proporcionar instrucción al profesorado de estos alumnos que no tiene ninguna experiencia en la enseñanza de ISL (Ver Hamayan y Perlman 1990, Richard-Amato y Snow 1992; Scarcella 1990).

No existe, sin embargo, una política nacional de aplicación de la ley y las diferencias entre Estados e, incluso, entre escuelas dentro del mismo Estado son evidentes. Hay que tener, también, en cuenta otros factores tales como el número de minorías lingüísticas en la escuela, el volumen de estudiantes de cada una de ellas o el presupuesto disponible. Mientras tanto, se sigue investigando sobre cómo llevar a cabo esa transición de la L1 a la L2 para corregir problemas por todos conocidos tales como el fracaso escolar, abandono, retrasos evidentes en asignaturas consideradas fundamentales o falta de integración.

En el caso de la enseñanza de ISL a adultos, varios estudios disponibles (Reder, Cohn, Arte y Nelson 1984, Burton 1983, Strand 1984), en la década de 1980 indicaban que existían determinadas barreras, además de las barreras educativas, que limitaban el acceso a estos cursos de ciertos grupos de inmigrantes tales como las personas mayores, mujeres, analfabetos y trabajadores. Dichas barreras son fundamentalmente la falta de servicio de guardería para la mujeres, la incompatibilidad de horarios de los trabajadores o dificultades de acceso y transporte al lugar de las clases.

La situación mejoró en la década siguiente al introducir algunas mejoras tales como servicios de atención para niños o cursos de ISL en el trabajo; sin embargo, aún queda trabajo por hacer tal y como reconocen los expertos.

De cara al estudio de las clases de ISL para adultos, la investigación sobre la metodología que debe seguirse indica que las clases deberían incluir oportunidades para la interacción real (hablar y escuchar), el inglés debería ser la lengua de uso, y debería ponerse el énfasis en la participación de los alumnos, siempre en inglés, diseñando actividades lo más reales posibles y evitando la corrección de errores; el número de alumnos debería ser reducido y la participación de alumnos con diferentes lenguas y culturas favorecería la interacción y la necesidad de expresarse en inglés.

En cuanto al estudio de las variables que facilitan o dificultan la transición de L1 a ISL, las conclusiones indican que los inmigrantes o refugiados que han recibido educación anterior, y saben leer y escribir, adquieren con mayor facilidad el inglés. Los analfabetos en su lengua tienen más dificultades. Entre las causas que se indican son la falta de adecuación de los materiales y textos utilizados en las clases así como la falta de preparación de los profesores para trabajar con estas personas. Por otro lado, los estudios constatan que el hecho de tener un trabajo no favorece el aprendizaje de inglés como tampoco es significativo el tiempo de permanencia en los EE UU ya que, con frecuencia, la única posibilidad del inmigrante para utilizar la L2 son precisamente estas clases de ISL.

Como conclusión a este punto, cabe decir que la mayor parte de los estudios disponibles indica que la mejor forma de incorporarse a la sociedad es precisamente el dominio del inglés. El reto es cómo lograr tal hecho.

2. Castellano como L2 para inmigrantes en España (CSL)

Todo lo descrito arriba refleja la situación que se está viviendo en España a comienzos de este siglo XXI, cuando en EE UU ocurría hace 15 ó 20 años y la controversia todavía sigue. En España, existen varios documentos legales que recogen la preocupación e interés por los estudiantes que llegan con una lengua diferentes. Los documentos básicos son:

- La **Ley Orgánica 1/1999, de 3 de octubre (BOE 238/90 de 4 de octubre de 1999) de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)** que dedica su **Título V** a la compensación de las desigualdades en la Educación, asignando a los poderes públicos la obligación de desarrollar acciones de carácter compensatorio en relación con las personas y grupos sociales que se encuentren en situa-

ciones desfavorecidas debido a factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

- La **Ley Orgánica 9/1995, de 2 de noviembre (BOE 21-11-95), de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros (LOPEGCE)** que establece en su **Disposición adicional segunda** las condiciones para la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales.
- El **Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero (BOE, de 12-3-96)**, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, y que en su **artículo 9** concreta los recursos, medios y apoyos extraordinarios necesarios.
- La **Orden de 22 de julio de 1999 (BOE de 28-7-99)**, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos, desarrolla el decreto anterior y obliga a las Administraciones educativas a llevar a cabo una serie de prevenciones de gran calado para conseguir la compensación educativa.

En el caso concreto de la Comunidad de Madrid (CM), el actual **Plan Regional de Compensación Educativa** contempla cinco líneas de actuación:

1. Escolarización.
2. Actuaciones en centros sostenidos con fondos públicos.
3. Actuaciones complementarias.
4. Desarrollo de la Educación Intercultural.
5. Colaboración interinstitucional y participación social.

En el punto 4, se plantea como vemos el tema de la coexistencia de lenguas y culturas en el aula. Los objetivos y actuaciones previstas para poner en la práctica esa Educación Intercultural quedan recogidos del siguiente modo:

Objetivo 1. Potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia.

Objetivo 2. Desarrollar acciones de apoyo y formación de madres y padres pertenecientes a minorías étnicas o culturales.

Objetivo 3. Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado gitano.

Objetivo 4. Desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración de alumnado inmigrante.

Las actuaciones previstas para este **objetivo 4** son:

1. Desarrollo de acciones destinadas a la adquisición del español con ampliación de la dotación de recursos de apoyo a los centros que escolaricen alumnado inmigrante con necesidades de compensación educativa.

2. Puesta en marcha de un servicio de apoyo y asesoramiento a centros con un número pequeño de alumnado inmigrante y/o con incorporaciones a lo largo del curso escolar, para facilitar su acogida y desarrollar acciones de apoyo y adquisición del español.

3. Puesta en marcha de un servicio de traductores para apoyar la integración del alumnado y la relación entre los centros educativos y las familias inmigrantes que desconocen el español, desarrollado por la Administración Educativa y en colaboración con asociaciones y ONGS.

En relación con la actuación número 2, se creó durante el curso 2000/2001 el llamado **Servicio de Apoyo Itinerante (SAI)**, cuyos objetivos principales son:

1. Apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas básicas del alumnado inmigrante escolarizado en centros que no tienen profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria.

2. Colaborar con el profesorado de los centros en el desarrollo de acciones de apoyo para la enseñanza de la lengua de acogida, así como en la incorporación de la perspectiva intercultural al proceso educativo aportando materiales y sugerencias metodológicas.

3. Colaborar con el proceso de los centros en el desarrollo de programas de acogida que favorezcan la inserción socioafectiva del alumnado inmigrante en los centros escolares.

Por su parte, el profesorado adscrito al SAI debe elaborar un Plan de Actuación concreto en el que se expliquen la previsión de su actuación: objetivos, actividades, criterios de evaluación, etc. de acuerdo con las necesidades de los centros y sus equipos directivos.

Con relación a la actuación número 3, con fecha 1 de mayo de 2002, se puso en marcha el **Servicio de Traductores e Intérpretes** para fomentar la integración del alumnado inmigrante y la relación entre los centros educativos y las familias que desconocen el español a través del apoyo a los centros y a los diferentes Servicios de las Direcciones del Área Territorial en la traducción de documentos oficiales y la

interpretación en las entrevistas. El Servicio de la Unidad de Programas Educativos de las respectivas Direcciones de Área Territorial es el encargado de recibir las solicitudes y remitirlas a la coordinadora de los *Servicios de Traductores e Interpretes* (SETI), centro que depende del *Comité de Defensa de los Refugiados, Asilados e Inmigrantes en el Estado español* (COMRADE), ONG con la que la CM ha firmado el Acuerdo. Las lenguas para las que se podrá ofrecer servicios son: Albanés, alemán, amárico, árabe armenio, azerí, bengalí, búlgaro, chino, francés, farsi, georgiano, inglés, italiano, kikongo, kiniarwanda, kurdo, lingala, polaco, portugués, punjabi, ruso, rumano, serbocroata, somalí, swahili, turco, ucraniano, urdu y wolof.

La realidad cotidiana muestra también otra cara, al igual que ocurría en EE UU. Marina Lovelace (1999: 42), por entonces Jefe de Estudios de un centro público de Madrid, que cuenta con más de un 30% de población inmigrante diversificada en sus aulas, y autora de *Educación multicultural. Lengua y Cultura de la Escuela plural* (Editor: Escuela Española, 1995) escribe:

"Desde la promulgación de la LODE en 1985, las distintas administraciones han venido estableciendo normativas que pueden, teóricamente, dar respuesta a muchas de las situaciones conflictivas que han aflorado en las instituciones educativas con motivo de los cambios producidos en la sociedad. [...]. Sin embargo, los diferentes parámetros que rigen las instituciones escolares no han sido modificados y, además, se echa en falta los nuevos recursos humanos y materiales que serían necesarios para desarrollar plenamente las normativas".

En su centro cuentan, como en la mayoría de las escuelas actuales, con un programa de Educación Compensatoria y con los servicios del Equipo de Orientación (EOEP), servicios que se consideran claramente insuficientes. Pero, además, se ha establecido el *Programa de Mejora del Rendimiento Escolar* y se ha puesto en marcha el *Programa de Mediación Social e Intercultural* y el *Programa de Puertas Abiertas* en horario extraescolar. Es un esfuerzo continuo por avanzar en esa integración de los alumnos inmigrantes que implica a todas las partes. A este propósito, Lovelace (1999: 44) comenta:

"Al mismo tiempo que se han establecido estos programas de carácter general, el equipo docente se siente problematizado y plantea constantemente toda clase de dudas sobre la tarea que está desempeñando. Una de las más comunes y que origina gran controversia se refiere a los sistemas organizativos y de reagrupamiento de un alumnado diversificado. Se cuestiona la necesidad de establecer sistemas de discriminación positiva y el cómo podrían llevarse a cabo. Además, se discute acerca de la conveniencia de organizar los grupos de alumnos por niveles académicos en determinadas áreas."

E insiste: "En cualquier caso, dada la escasez de recursos humanos del centro, cualquier cambio de tipo organizativo resulta francamente costoso".

Otros centros escolares han buscado distintas soluciones, pero hay muchas cuestiones por resolver todavía. Una de ellas es, sin duda, y como también ocurría en EE UU, el propio profesorado poco acostumbrado a trabajar con grupos heterogéneos, multiculturales y multilingües. Ello indica que hay que pensar no sólo en el alumnado sino también en el profesorado.

En cuanto a la política educativa seguida para los adultos inmigrantes y refugiados, el gobierno y las diferentes Administraciones subvencionan clases de español para esta población, como ocurría en el caso americano. Pero ello no es, de nuevo, suficiente como Villalba y Hernández (1999: 131) dejan claro en su estudio. Su análisis de la situación es directo y contundente:

La precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábito de trabajo intelectual (...) hacen que no siempre se pueda realizar un trabajo ni continuado ni sistemático.

A ello habría que añadir otros factores como la falta de preparación del profesorado, muchas veces voluntario, o la inadecuación o inexistencia de materiales, sin excluir aquellos que veíamos en el caso de EE UU (falta de servicios de guardería, poca disponibilidad de horarios, dificultades con el transporte).

En cuanto a los inmigrantes analfabetos en su lengua materna, es otro tema candente y cada vez más frecuente. La postura que los dos especialistas arriba mencionados apuntan es la de enseñar la nueva lengua y, después, si el estudiante lo exige, alfabetizar, utilizando materiales adecuados a las características y limitaciones lingüísticas de estos estudiantes. Los problemas que veíamos en el caso de EEUU se repiten también en el caso de la enseñanza de CSL.

Las preguntas que plantea Lovelace (1999:45) nos parecen un buen broche final ya que describen de una pincelada las diferentes opciones dispares que se perfilan para la España de hoy, pero que ya se han planteado en EE UU y en otros países que cuentan con una mayor experiencia en la educación de la población inmigrante:

"Establecer políticas educativas con carácter general requiere tomar decisiones previas que orienten el sentido de lo que nuestra sociedad pretende y del modelo educativo que se quiere promover: ¿Se va a optar por políticas integradoras o se pretende realizar asimilaciones de los grupos inmigrantes? ¿Se va a distribuir la población inmigrante entre todas las escuelas de forma equitativa y con la in-

tención de facilitar esa integración o se van a tolerar el surgimiento de "guetos" en algunos centros públicos? ¿Se va a contemplar la posibilidad de establecer políticas de mantenimiento de la lengua y cultura de origen y, por lo tanto, fomentar el bilingüismo en amplio sectores de la población o, por el contrario, se va a facilitar exclusivamente el acceso a la lengua castellana permitiendo el progresivo abandono de la lengua materna?" (Valero et al 2002).

Tales preguntas revelan la encrucijada en la que nos hallamos así como las similitudes con la política seguida en EE.UU. Esta es la conclusión más clara que deriva del estudio aquí presentado.

ANEXO I

ASUNTO: DERECHOS DE LOS ESTUDIANTES INMIGRANTES A MATRICULARSE EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS LOCALES

FECHA: Denver, Colorado, 25 de enero de 1999

El personal administrativo del Departamento de Educación de Colorado (CDE) ha recibido un gran número de preguntas de los Distritos Escolares sobre el derecho de los estudiantes inmigrantes a matricularse en las escuelas públicas. Por supuesto, este derecho no ha sido suspendido en ningún momento por el Congreso Legislativo. Sin embargo, un gran número de propuestas legislativas han tenido impacto en los Programas de Estudiantes Inmigrantes pero hasta ahora, no se ha adoptado ninguna ley que suspenda el derecho a la educación pública para todos los niños de edad apropiada.

"El Acta de Reconciliación de Responsabilidad Personal y Oportunidad al Trabajo 1996" específicamente en 8 U.S.C. 1643 (a) (2), "(n) dice que de acuerdo a lo que determinó la Suprema Corte de los Estados Unidos de Norteamérica en Plyler V. Doe (457 U.S. 202)(1982)... nada puede construirse basándose en la residencia legal de quien solicite los servicios de educación".

La decisión en Plyler tuvo un gran impacto en los Estatutos de Texas, por lo que los Distritos Escolares Locales negaron la admisión de los estudiantes cuya residencia no es legal en los Estados Unidos de Norteamérica. La Corte notó que este tipo de acciones puede colaborar a la formación de un sector de niños con características sociales esenciales. La falta de los conocimientos académicos marcará culturalmente el resto de sus vidas. A la vez, si se niega el acceso a estos niños a la educación básica les estamos negando el conocimiento de nuestras estructuras cívicas así como la posibilidad de que contribuyan al progreso de nuestra Nación.

La Corte encontró sin valor el fundamento en que se basaba el Estado para negar la admisión a aquellos niños cuya residencia no es legal en los Estados Unidos de Norteamérica porque limita los recursos que están destinados a la educación de los residentes legales. Los Directores anunciaron en Plyler que actualmente se continúa brindando el servicio de educación.

No es asunto de los Distritos Escolares Locales determinar o no la residencia legal de los niños. Los niños indocumentados tienen los mismos derechos a asistir a

las escuelas públicas en la misma forma que los ciudadanos o residentes legales. Por lo tanto, es obligación de los padres de familia y las autoridades oficiales del Distrito Escolar cuidar que los estudiantes asistan a la escuela como lo señala la Ley de Asistencia de Colorado. Además, nada en la Ley Federal prohíbe a los Distritos Escolares enviar información a los Servicios de Naturalización e Inmigración; pero no pueden solicitar información acerca del estado legal de quien solicita el servicio de educación ya sea documentado, indocumentado o ciudadano como condición para recibir educación pública.

Es responsabilidad de cada Administración Escolar revisar las políticas escolares para asegurar que no estén en conflicto con las decisiones de la Suprema Corte y de los Estatutos Estatales.

Si tiene preguntas acerca de la información presentada, por favor llame a los Servicios Regionales de Educación en CDE o al Programa de Educación Migrante en CDE.

(Documento disponible en www.cde.state.co.us).

Bibliografía

- BOURDIEU, P. (1977): "Cultural reproduction and social reproduction". En: KARABELL, J. & HALSEY, A. (ed.): *Power and ideology in education*. New York: Oxford University Press, 487-511.
- BURTON, E. (1983): "Khmer refugees in Western Massachusetts: Their impact on local communities". En: *Migration Today* 11(2/3): 29-34.
- CHAMOT, A. U. & O'MALLEY, J. M. (1987): "The cognitive academic language learning approach: A bridge to the mainstream". En: *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- COVELLO, L. (1958): *The Heart is the Teacher*. Nueva York: McGraw-Hill.
- CRANDALL, J. (1993): "Current directions in curriculum development and material preparation for culturally and linguistically diverse children". En: TUCKER, G.R. (ed.): *Policy and Practice in the Education of Culturally and Linguistically Diverse Students: View from Language Educators*. Alexandria, VA: TESOL, p. 13-15.
- CRAWFORD, J. (1989): *Bilingual Education: History, Politics, Theory, and Practice*. Trenton, N. J.: Crane Publishing Co.
- HAMAYAN, E.V. & PERLMAN, R. (1990): *Helping Language Minority Students after They Exit from Bilingual/ESL Programs. A Handbook for Teacher*. National Clearinghouse for Bilingual Education. (ERIC Document reproduction Service nº ED 321583).
- HARKLAU, L. 1994: "ESL Versus Mainstream Classes: Contrasting L2 Learning Environments". En: *TESOL Quarterly*, 28,2: 241-272.
- HELLMUTH, J. (ed.) 1967: *The Disadvantaged Child*. Seattle: Special Child publication of the Seattle Seguin School.
- HONES, D. & SHOU, Ch. (1999): *Educating New Americans. Immigrant Lives and Learning*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- LOVELACE, M. (1999): "La escuela pública y los menores inmigrantes". En: *OFRIM Suplementos*, noviembre-diciembre 1999: 35-45.
- LYONS, J. (1990): "The past and future directions of federal bilingual-education policy". En: *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 508, 66-80.
- MOHAN, B. (1986): *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- REDER, S. [et al.] (1984): *A Study of English Language Training for Refugees: Public Report*. Center, Kansas City, Missouri, US: Department of Education Refugee Materials.
- RICHARD-AMATO, P. A. & SNOW, M. A. (ed.) (1992): *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. New York: Longman.
- RODRIGUEZ, R. (1982): *Hunger of Memory. The education of Richard Rodriguez*. New York: Bantam.

- SCARCELLA, R. (1990): *Teaching Language Minority Students in the Multicultural Classroom*. Englewood Cliffs, NJ: Regents/Prentice Hall.
- STRAND, P. J. (1984.): "Employment predictor among Indochinese Refugees". *International Migration Review*, 18 (1): 50-64.
- VALERO GARCÉS, C. y MANCHO BARÉS, G. (ed.) (2002): *Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos: Nueva necesidades para nuevas realidades. Community Interpreting and Translating; New Needs for New Realities*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá de Henares.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y HERNÁNDEZ GARCÍA, T. (1999): "La enseñanza de español a inmigrantes y refugiados adultos". En: *OFRIM Suplemento*, Noviembre-diciembre 1999: 131-154.

LA ENSEÑANZA DE LENGUAS MODERNAS POR INTERNET Y LAS PLATAFORMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE¹

Germán Ruipérez

Universidad de Educación a Distancia (UNED)

La enorme expansión de Internet, gracias a la popularización de la *World Wide Web* a partir de 1994, ha dado lugar al nacimiento de una nueva disciplina, la Enseñanza de Lenguas Asistida por la Web (ELAW), cuyo acrónimo en inglés es el de *Web Assisted Language Learning (WALL)*, y que podríamos definir de la siguiente manera: área científica cuyo objetivo es el estudio del uso de la *World Wide Web* en el aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas.

El uso de la Web ha tenido grandes ventajas en la enseñanza en general, que resumimos a continuación:

- *Muy fácil de usar.* Una vez que se tiene acceso a la Web, trabajar en ella es tan sencillo como pulsar el ratón, pues no se exige ningún conocimiento de informática adicional. Por ello se habla con frecuencia de la "cultura del clic".
- *Sistema de comunicación multimedia.* Una de las grandes revoluciones microinformáticas de los últimos años es, sin lugar a dudas, haber podido digitalizar -es decir, pasar a código de ceros y unos- tanto la información textual, como también la sonora y la audiovisual.
- *Medio de comunicación mundial, donde, en comparación con otros medios -teléfono, fax, correos-, la distancia entre el emisor y receptor de información no es relevante,* incluso en la tarificación. Cuando se accede a una página de la Web, desconocemos con frecuencia dónde está ubicado físicamente el ordenador que nos la ha enviado: puede estar situado a unos metros de nuestro propio ordenador, o a miles de kilómetros. El usuario no aprecia, en absoluto, la diferencia, y el coste va a ser idéntico. Esto no ocurre con el correo ordinario ni con el teléfono, don-

¹ El presente artículo ha sido publicado en 2002, en la colección "International Journal of English Studies (IJES)", bajo el título "Web Assisted Language Learning (WALL) and Learning Management Systems (LMS) in Virtual Centres for Foreign Languages".

de la tarificación va en relación directa con la distancia: cuanto más distantes están el emisor y receptor, mayor será el precio que hay que abonar.

- *Costes muy bajos* para el alumnado y para el profesorado que genera contenidos. Dado que Internet funciona como una cooperativa internacional sin ánimo de lucro, donde cada socio asume solamente los gastos de mantenimiento y de conexión al nodo más cercano, los costes son reducidos para todos.
- *La Web es multiplataforma y generalmente muy estandarizada.* La mayoría del software de acceso a la Web -los visualizadores como Netscape Navigator, Microsoft Internet Explorer, etc.- ofrecen versiones para gran número de tipos de microordenadores.

Por otra parte, la Web ha conseguido también una fuerte estandarización en el intercambio de todo tipo de información: no sólo existen estándares muy definidos en el intercambio de textos, de tal manera que los signos "especiales" del alfabeto español y divergentes del alfabeto inglés -Ñ, ñ, á, é, í, ó, ú, ü, Á, É, Í, Ó, Ú, Ü- puedan ser representados por cualquier ordenador, sino que también en la transmisión de información gráfica, sonora y audiovisual ocurre el mismo fenómeno, por lo que el alumnado puede disponer de cualquier tipo de microordenador (PC compatible Windows o Macintosh) para acceder de igual manera a la información.

- *Conexión a la Web de la gran mayoría de centros de investigación y universidades.* Este es uno de los grandes valores añadidos de la Web. Además, tenemos que pensar que para el alumnado a distancia, es precisamente éste uno de los factores más importantes respecto a sus contenidos, pues accede a la mayor biblioteca de publicaciones electrónicas jamás soñada.
- *Enormes posibilidades de interactividad* mediante lenguajes tipo Java, o programas como Flash o Shockwave de Macromedia. La Web es considerada con frecuencia como un modo muy pasivo de acceso a la información. Sin embargo, gracias a la aparición del lenguaje de programación Java, se puede tener acceso a software muy interactivo, similar a cualquier multimedia interactivo almacenado en soporte CD-ROM.
- *Expansión vertiginosa como medio de comunicación universal.* Parece que la Web se va a convertir en un medio de comunicación tan universal como lo puede ser actualmente el fax o el teléfono en los países industrializados.

A pesar de que la lista de ventajas del uso de la Web en la enseñanza a distancia de lenguas modernas podría alargarse aún más, no podemos pasar por alto algunos inconvenientes:

- *Desorientación general en el acceso a la información.*

Aunque la Web se ha convertido en pocos años en un medio estandarizado de comunicación mundial, sin embargo, el procedimiento seguido para acceder a dicha información multimedia es el de un hipertexto, es decir, cada página de la Web puede contener numerosos enlaces a otras páginas, que vienen señalados

generalmente con otro color o con un subrayado. Por ello, la Web es una red muy densa de páginas de información que están enlazadas entre sí mediante un sistema con innumerables referencias cruzadas.

Con el fin de evitar esta desorientación general es necesario que el diseño de los contenidos de la Web neutralice esta tendencia a la dispersión, y fomente la navegación lineal.

- *Predominio casi absoluto del inglés.*

Para una gran parte del alumnado, el hecho de que un porcentaje altísimo de documentos esté solamente en inglés supone un gran obstáculo para la enseñanza de otras lenguas extranjeras que no sea el inglés.

- *Posible uso para fines poco constructivos y delictivos.*

Todavía hay voces críticas sobre el uso de Internet con fines poco decorosos y, en algunos casos, incluso delictivos: lugar de contacto para la propaganda de ideas fascistas, pornografía, etc. Dadas las características de gestión de Internet, donde no existe un propietario único que actúe de gestor que vele por los contenidos, sino que se trata más bien de una cooperativa internacional preocupada casi exclusivamente por la gestión técnica, es muy difícil que prosperen iniciativas que introduzcan cierta censura en Internet.

- *Lentitud en el acceso a la Web.*

Debido al crecimiento desmesurado de la Web, es evidente que en algunos casos pueda resultar inoportuno hablar de autopistas de la información, pues la impresión que se tiene algunas veces es que dichas autopistas están casi siempre colapsadas (se habla, por ello, irónicamente de la *World Wide Wait*).

Uso de la Web en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (ELAO)

La Web ha tenido diferentes usos en la enseñanza de lenguas modernas, de los cuales podemos resumirlos en tres grandes apartados:

- A. La Web como fuente de recursos.
- B. La Web como ventana de aplicaciones multimedia.
- C. La Web como plataforma de teleaprendizaje.

A. LA WEB COMO FUENTE DE RECURSOS

La Web se ha convertido, en muy poco tiempo, en la mayor fuente de recursos para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera, siendo importante el recalcar las siguientes características:

- La mayoría de los periódicos y revistas de los países industrializados ponen a disposición de los internautas una versión gratuita con los principales artículos. Además, la mayoría de las instituciones públicas y privadas tienen su propio sitio en la Web, de tal manera que se puede acceder a información relevante de ellas. Todo ello ha dado lugar a que la sensación de aislamiento de la mayoría de los docentes y alumnos de una lengua extranjera haya desaparecido, pues tienen acceso a información actualizada del país donde se habla la lengua extranjera que está enseñando o aprendiendo.
- Los mayor parte de los recursos accesibles en la Web son reutilizables, de tal manera que tanto el texto como las imágenes que aparecen en la Web pueden ser integradas, sin grandes dificultades, en cualquier procesador de textos -como, por ejemplo, Microsoft Word-, con el fin de que el docente los pueda cambiar y reutilizar para usos didácticos, sin vulnerar leyes de derechos de autor.
- El acceso específico a recursos relacionados con determinadas áreas ha convertido a la Web en una herramienta de primer orden para la enseñanza de lenguas para fines específicos. Tal es el caso, por ejemplo, en el área del turismo, ya que la Web permite planificar viajes, como si se tratara del mundo real: desde la reserva de los billetes de tren y avión, hasta la contratación de un coche de alquiler, la reserva de hotel, la adquisición de entradas para espectáculos, etc.

B. LA WEB COMO VENTANA DE APLICACIONES MULTIMEDIA

La Web también ha sido utilizada como **ventana de aplicaciones multimedia**, de tal manera que, desde cualquier visualizador como Netscape Communicator o Internet Explorer, se podía acceder a aplicaciones multimedia almacenadas en sitios ubicados en cualquier parte del mundo, de tal manera que el CD-ROM, como medio tradicional de almacenamiento de aplicaciones multimedia, es sustituido entonces por la misma Web.

A pesar de lo sencillo de estos planteamientos, esta visión ha tenido sus ventajas e inconvenientes, que detallaremos de manera conjunta:

- El poder acceder desde un visualizador a cualquier aplicación multimedia en cualquier sitio de Internet abre nuevas posibilidades, pues la costosa distribución de cualquier aplicación multimedia se puede obviar, aparte de que el autor puede distribuir y comercializar su aplicación sin intermediarios.
- Sin embargo, no cualquier aplicación multimedia puede ser arrancada desde un visualizador:
 - El ancho de banda de Internet sigue siendo reducido todavía, de tal manera que el hecho de arrancar una aplicación multimedia, que generalmente con-

sume muchos recursos, desde un visualizador, presenta todavía grandes limitaciones, como por ejemplo la visualización de vídeo o de ficheros de sonido.

- Los lenguajes que permiten producir aplicaciones multimedia a través de un Web visualizador (Flash, Director, Java, etc.) son todavía mejorables en sus prestaciones, aunque ya se encuentran en una fase muy avanzada.

Hasta que la Web no tenga una velocidad considerable que nos permita, por ejemplo, visualizar vídeos a pantalla completa con calidad equiparable a un DVD y desde cualquier PC, se está optando por soluciones híbridas en este tipo de aplicaciones multimedia: mientras que los ficheros de mayor tamaño -por ejemplo, los vídeos- son almacenados en CD-ROM, el resto de información viene desde la red, de tal manera que el usuario, desde un mismo browser puede acceder a una aplicación multimedia de ELAO, cuya información procede de la red y de su CD-ROM. Como ejemplo de ello podemos citar el caso de enREDando (<http://www.enredando.org>; véase fig. 1), aplicación para el aprendizaje del español como lengua extranjera, almacenada en gran parte en un CD-ROM, cuyos contenidos eran siempre visualizados desde un Webn Browser.

C. LA WEB COMO PLATAFORMA DE TELEAPRENDIZAJE

En los últimos años la Web se ha afianzado ya como un instrumento muy útil que puede ofrecer prestaciones avanzadas que permiten el teleaprendizaje, y que conocemos también como *e-learning*. El teleaprendizaje lo podemos definir de la siguiente manera:

Enseñanza a distancia caracterizada por una separación física entre profesorado y alumnado -sin excluir encuentros físicos puntuales-, entre los que predomina una comunicación de doble vía asíncrona donde se usa preferentemente Internet como medio de comunicación y de distribución del conocimiento, de tal manera que el alumno es el centro de una formación independiente y flexible, al tener que gestionar su propio aprendizaje, generalmente con ayuda de tutores externos.

LAS PLATAFORMAS DE GESTIÓN DEL APRENDIZAJE (PGA)

1.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

Para que una institución -pública o privada- pueda crear un centro virtual de lenguas extranjeras (véase fig. 2) necesitará generalmente que un determinado software esté instalado en un ordenador conectado a Internet. La denominación que recibe

dicho software es la de plataforma de gestión del aprendizaje (PGA). Por ello, podemos definir las PGA (véase fig. 3) de la siguiente manera:

Software que, generalmente en forma de paquete integrado (es decir, compuesto por módulos de software con funcionalidades independientes), incluye toda la logística necesaria para poder ofrecer cursos a través de Internet o de una intranet.

Las PGA tienen unas características generales que se concretan en una serie de funcionalidades básicas de formación:

- Agenda personal del alumno.
- Página personal de presentación del alumno.
- Área de contenidos:
 - Contenidos.
 - Programa del curso.
 - Guía de estudio; guía didáctica.
 - Preguntas más frecuentes.
 - Materia objeto del curso.
 - Materiales externos y referencias.
 - Herramientas de gestión de contenidos.
 - Recopilador de contenidos.
 - Indexador automático de contenidos.
 - Búsquedas en el curso.
 - Glosario.
- Área de comunicaciones:
 - Correo electrónico personal.
 - Foros de debate.
 - Conversaciones escritas ("chats").
 - Pizarra compartida.
- Área de evaluación y autoseguimiento:
 - Evaluaciones.
 - Trabajos escritos evaluados por el profesor.
 - Ejercicios interactivos de autoevaluación automática.
 - Exámenes o tests (evaluados por el profesor o de autoevaluación).
- Calificaciones de las evaluaciones:
 - Emitidas por el profesor.
 - Autoevaluaciones generadas automáticamente por la PGA.
- Autoseguimiento general.

Por otra parte, además de las funcionalidades básicas de la mayor parte de las PGA, mencionaremos, a continuación, las **funcionalidades avanzadas de las PGA**, que actualmente solamente aparecen en las PGA avanzadas:

- Conversaciones habladas ("*chats*" de voz).
- Canal de televisión digital.
- Servicios de telefónica móvil:
 - Servicios complementarios WAP.
 - Acceso a la PGA mediante agendas electrónicas de bolsillo (PDA es el acrónimo inglés).

1.2. FUNCIONALIDADES BÁSICAS

La **agenda personal** del alumno es una agenda virtual de la que dispone el alumno, y que es de enorme interés, ya que en ella cada alumno incluye sus anotaciones personales (fechas de exámenes, días lectivos, etc.).

La **página personal** consiste en la posibilidad de que cada alumno pueda crear, dentro de la PGA, una página Web de presentación donde pueda incluir, aparte de su foto, datos personales que interesen al resto de estudiantes.

Desde el punto de vista didáctico es importante que el profesor anime a sus alumnos a crear su propia página personal con el fin de conseguir una auténtica comunidad virtual entre los mismos alumnos, que genere así un sentido de pertenencia a un grupo con intereses e inquietudes similares.

En el área de **contenidos** electrónicos previstos en las PGA, podemos diferenciar entre distintos tipos:

- **Programación del curso.** La programación del curso incluye todo tipo de información general sobre el mismo, pensando sobre todo en aquellos datos necesarios para cualquier persona externa que todavía no se haya matriculado, con el fin de tener una idea muy concreta sobre él.
- **Guía de estudio o guía didáctica.** Una de las claves del éxito de la enseñanza a distancia por Internet es que el alumnado disponga de una buena guía de estudio, que le informe exhaustivamente sobre la manera óptima de afrontar su tarea de aprendizaje. Una guía didáctica tiene generalmente los siguientes componentes:
 - Resumen superficial de los contenidos del curso.
 - Distribución de los tiempos de aprendizaje. En este apartado deben mencionarse propuestas muy concretas y realistas de cómo el alumno debe distribuir su tiempo de aprendizaje.

- **Recomendaciones generales sobre cómo hacer superar positivamente el curso con el mínimo esfuerzo posible: manera de contactar con su profesor, modo de afrontar las dificultades ya previsibles por el profesorado, etc.**

Una sección de los contenidos que ha tenido gran difusión en el aprendizaje por Internet es el **área de preguntas más frecuentes**, que se trata en realidad de una serie de breves cuestiones acompañadas de concisas respuestas, donde se incluyen las más frecuentes que hace el alumnado y las correspondientes contestaciones de los tutores.

Además, la sección dedicada a los contenidos en formato electrónico del curso contiene los *contenidos electrónicos propios del curso* (simple texto, grabaciones sonoras, grabaciones audiovisuales, animaciones, etc.).

- Con el fin de gestionar los contenidos del curso almacenados en formato electrónico, las PGA incluyen, con frecuencia, **herramientas de gestión de contenidos electrónicos** cuya finalidad es facilitar el acceso a dicha información. Entre las herramientas más frecuentes que puede encontrar el alumno podemos citar las siguientes: *Recopilador de contenidos, Indexador automático de contenidos, búsquedas en el curso y glosario.*

Otro grupo de funcionalidades avanzadas corresponde al **área de comunicaciones** y son, sin lugar a dudas, las funcionalidades de mayor relevancia en cualquier curso por Internet, pues la mayor parte de estas funcionalidades son exclusivas de cursos virtuales, e inexistentes en los cursos convencionales de tipo presencial. Éstas persiguen el fomento de la comunicación entre profesores y alumnos, así como entre ellos mismos.

Las funcionalidades más extendidas dentro del área de comunicaciones de cualquier PGA son las siguientes, tal como ya hemos mencionado anteriormente:

- Correo electrónico personal.
- Foros de discusión.
- Conversaciones escritas ("*chats*").
- Pizarra compartida.

El **correo electrónico** es, sin lugar a dudas, el recurso más utilizado, dentro de las PGA, por sus innumerables *ventajas*:

- *Está basado en un sistema de comunicación asíncrona*, de tal manera que el emisor y el receptor no necesitan coincidir temporalmente para garantizar la comunicación con este medio.

- Los mensajes de correo electrónico son tremendamente *sencillos de escribir*, pues desaparecen las convenciones habituales de cualquier otro medio.
- *Información poco redundante*. Por regla general el texto de los mensajes electrónicos es muy directo, y con poca información redundante.
- *Alta permisividad ortográfica y gramatical*. Mientras que en una carta convencional cualquier errata o desliz ortográfico puede causar una mala imagen en el receptor de la misma, en los mensajes electrónicos hay un mayor grado de permisividad, de tal manera que la ausencia de tildes, "ñ" y diéresis ("ü") no son tomadas muy en serio por el receptor de mensajes electrónicos.

Los **foros de discusión** son, en realidad, teledebates textuales asíncronos, donde el profesor y alumno hacen preguntas y responden a mensajes que son almacenados por la PGA, de tal manera que cualquier alumno pueda contestar o apostillar a cualquier otro mensaje anterior, o hacer un nuevo comentario o pregunta, para que el resto de compañeros de curso o tutores le contesten o apostillen, si les parece oportuno.

Las **conversaciones escritas** -conocidas frecuentemente con el nombre original inglés de "*chats*"- son, en realidad, foros de discusión, pero basados en comunicación síncrona, de tal manera que todos los participantes del mismo se encuentran de manera simultánea ante el ordenador para teclear lo que piensan. Sin embargo, si lo que tienen que compartir de manera simultánea no es información textual sino de tipo gráfico, entonces se utiliza generalmente la **pizarra compartida**, que puede ser de utilidad para materias -quizás no muchas- donde sea necesario interactuar gráficamente para explicar determinados temas.

1.3. FUNCIONALIDADES AVANZADAS

Tal como hemos mencionado anteriormente, las PGA de gestión del aprendizaje pueden disponer de funcionalidades avanzadas para el alumnado, que podemos hoy resumir de la siguiente manera:

- Conversaciones habladas ("chats" de voz).
- Canal de televisión digital (véase fig. 4).
- Servicios de telefónica móvil:
 - Servicios complementarios WAP (véase fig. 5).
 - Acceso a la PGA mediante agendas electrónicas de bolsillo.

Las **conversaciones habladas**, llamadas también "*chats de voz*", consisten en un escenario donde varios internautas, conversan entre sí simultáneamente y cada uno

desde su propio ordenador, aunque, por regla general, las PGA prevén que pueda ser un solo internauta el que hable, mientras que el resto escuche.

Por otro lado, una funcionalidad, cada vez con mayor auge en la teleformación, es disponer de una **canal de televisión digital**, donde el alumno puede ver y escuchar desde su propio ordenador a un profesor impartiendo clase. Con frecuencia observará que se le presentará también, en una zona concreta de su pantalla del ordenador, unas diapositivas que van apareciendo sincronizadamente durante la exposición del orador. Además, en algunos casos se le permite el enviar un mensaje electrónico al profesor, por si quiere hacer cualquier pregunta.

1.4. LA ELECCIÓN DE LA PGA IDEAL

Existen numerosos estudios comparativos de PGA, que han sido realizados por consultoras, revistas especializadas, etc. A continuación detallamos algunos de ellos que están publicados en Internet (marzo de 2002), y cuya consulta es muy recomendable:

- *Evaluation of web-based course platforms (learning environments)* (http://www.edutech.ch/edutech/tools/comparison_e.asp) realizado por Edutech.
- *Comparison of Online Course Delivery Software Products* (<http://www.marshall.edu/it/cit/webct/compare/comparison.html>).
- *On line educational delivery applications: a web tool for comparative analysis* (<http://www.ctt.bc.ca/landonline/choices.html>), realizado por el Centre for Curriculum, Transfer & Technology.
- *WebED Tools Comparison Chart* (<http://www.osc.edu/textonly/education/webed/Tools/chart.shtml>), realizado por el Ohio Supercomputer Centre.
- *Evaluation of Web-based Educational Systems* (<http://www.abe.villanova.edu/proc2000/n115.pdf>), realizado por la University of Macedonia.
- *WWW Online Courseware Development and Delivery Tools: Comparison and Contrasts* (http://www.aum.iawf.unibe.ch/did/didactical/ONLINE_COURSEWARE_TOOLS.pdf).

A pesar de la proliferación de estudios comparativos de PGA, apenas se han tenido en cuenta las especificidades del software de ELAO, donde las funcionalidades que fomenten la interactividad sonora deberían estar más avanzadas.

Por otra parte, el tema de los estándares se ha convertido en un aspecto relevante, pues es comprensible que el usuario, que introduce contenidos en una determinada PGA, quiera tener garantizada la eventualidad de poder utilizar sus contenidos con otra PGA, bien porque en un momento concreto desee cambiar de PGA o bien porque quiera incorporar u ofrecer a terceros los contenidos que han sido integrados en su actual PGA.

A pesar de la diversidad de estándares para PGA, se aprecia ya una tendencia, cada vez más acusada, de considerar **SCORM** (*Sharable Content Object Reference Model*) el estándar que se termine imponiendo. SCORM es una iniciativa liderada por ADL (*Advanced Distributed Learning*), y que intenta aglutinar otros estándares competidores como son el de AICC, IEEE e IMS.

Conclusiones

El uso cada vez mayor de la Web en el aprendizaje de lenguas modernas ha dado lugar al surgimiento de una nueva disciplina, denominada Enseñanza de Lenguas Asistida por la Web (ELAW; en inglés *Web Assisted Language Learning, WALL*), y cuyos campos de actuación se pueden desglosar en tres importantes áreas de aplicación:

- A) La Web como fuente de recursos.
- B) La Web como ventana de aplicaciones multimedia.
- C) La Web como plataforma de teleaprendizaje.

Dentro de estos campos de actuación de ELAW, quizás el que previsiblemente tenga un mayor desarrollo en los próximos años será el uso de la Web como plataforma de teleaprendizaje, que ya ha dado lugar al nacimiento de centros virtuales de lenguas extranjeras.

Sobre estos centros virtuales de lenguas extranjeras habría que hacer las siguientes observaciones:

- El modelo de enseñanza que oferten no será exclusivamente a través de la Web, sino que también podrán incluir fases presenciales, con el fin de fomentar más eficientemente las destrezas orales (comprensión auditiva y muy especialmente la expresión oral).
- El uso de una PGA concreta será un elemento estratégico muy relevante, pues condicionará también la metodología pedagógica que se implante.

Por tanto, el conocer a fondo las funcionalidades básicas y avanzadas de una PGA debe ser un elemento muy importante que condicione la infraestructura de un

centro virtual de lenguas extranjeras. Por otra parte, todas aquellas funcionalidades de una PGA. que fomenten la comunicación asíncrona (correo electrónico, foros de discusión, etc.) y la comunicación síncrona ("chat", videoconferencia, etc.) son las de mayor importancia en los centros virtuales de lenguas extranjeras, ya que ayudan más a fomentar la interactividad y la idea de comunidad virtual.

Bibliografía

- AEFVI (ed.) (2001): *Virtual Educa 2001 - Actas de la Conferencia Internacional sobre Educación, Formación y Nuevas Tecnologías. (Madrid. 2001)*. Madrid: AEFVI.
- ANDRESEN, M. & IRMER, A. (1999): "Corporate Universities in Germany- First Experiences". En: *The New Corporate University Review*. <http://www.traininguniversity.com/magazine/articles/Germany.asp> 28 de noviembre de 2001.
- Autorengruppe E-Writing.de (2002): *E-Learning und Ekooperation in der Praxis*. 2002. Kriptel: Neuwied.
- BACSICH, P. (1999): "Planning and Costing Virtual Universities". En: *Euro-Med Conference on Technology in Learning Environments (1999)*. <http://www.shu.ac.ul/cnl> 20 de diciembre de 2001.
- BAKER, J. & LUCAS, G. (s.d.). *Accrediting for Educational Effectiveness in Distance Learning Degree Programs*. www.aale.org/baker-lucas.htm 17 de agosto de 2001.
- BANC OF AMERICA SECURITIES (1999): *The e-Bang Theory*. New York: Banc of America SECURITIES.
- BATES, A.W. (1995): *Technology, Open Learning and Distance Education*. London-New York.
- . (2000): *Managing Technological Change*. San Francisco. [Versión española publicada por Eduoc-Gedisa en 2001, bajo el título *Cómo gestionar el cambio tecnológico*].
- BEAR, J. & BEAR, M (2000): *College Degrees by Mail & Internet*. Berkeley, CA.
- BERNATH, U. (ed.) (2002): *Online Tutorien - Beiträge zum Spezialkongress "Distance Learning" der AG-F im Rahmen der LEARNTEC 2002*. Oldenburg.
- BRAHLER, C. J.; PETERSON, N. S.; JOHNSON, E. C. (1999): "Developing on-line learning materials for higher education: An overview of current issues". En: *Educational Technology & Society*, 2 (2). http://ifets.gmd.de/periodical/vol_2_99/jayne_brahler.html 12 de noviembre de 2001.
- CENTRE FOR EDUCATIONAL RESEARCH AND INNOVATION (CERI) (2001): *E-Learning - The Partnership Challenge*. París: OCDE.
- CHNAPKO, A. (2001): *100 E-Learning Companies You Need to Know*. University Business. <http://www.universitybusiness.com/resources/elearning/index.html> 20 de diciembre de 2001.

- COLLADO MEDINA, J. (1999): "Economic Efficiency in Open and Distance Learning". En: ORTNER, G.E. & NICKOLMANN, F. (ed.): *Socioeconomics of Virtual Universities*. Weinheim, p. 139-163.
- COUNCIL FOR HIGHER EDUCATION ACCREDITATION (s.d.). <http://www.chea.org/About/index.html> 17 de agosto de 2001.
- CRISCITO, P. (2002): *Barron's Guide to Distance Learning*. Hauppauge, NY.
- DANIEL, J. S. (1999): *Mega-Universities and Knowledge Media. Technology Strategies for Higher Education*. London.
- DegreeFinders.com (s.d.). *Accredited Distance Degrees and Diploma Mills*. <http://www.degreefinders.com/accreditation.html> 17 de agosto de 2001.
- DISTANCE EDUCATION AND TRAINING COUNCIL (s.d.). <http://www.detc.org> 17 de agosto de 2001.
- DORSEY, J. M. & GOING MOBILE. (2001): *The Wall Street Journal* 12.3.01. <http://interactive.wsj.com/public/current/articles/SB984072265634007065.htm> 22 de diciembre de 2001.
- FUNDACIÓN RELEVACIÓN (ed.) (2001): *España 2001 - Informe anual sobre el desarrollo de la sociedad de la información en España*. Madrid: Fundación Relevación.
- GARCIA ARETIO, L. (2001): *La educación a distancia. De la teoría a la práctica*. Barcelona.
- HANNA, D. E. (1998): "Higher Education in an Era of Digital Competition: Emerging Organizational Models". En: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 2 (1). http://www.aln.org/alnweb/journal/vol2_issue1/hanna.htm 11 de diciembre de 2001.
- HARRIS, D. A. & DIPALO, A. (1999): "Institutional Policy for ALN". En: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 3 (1). http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol3_issue1/harris.htm 11 de diciembre de 2001.
- HARRY, K. (comp.) (1999): *Higher Education Through Open and Distance Learning*. London.
- HOHENSTEIN A. & WILSBURG, K. (ed.): *Handbuch E-Learning*. Köln.
- HÜLSMANN, Th. (2000): *The Costs of Open Learning: a Handbook*. Oldenburg.
- INTERNATIONAL ASSOCIATION OF UNIVERSITIES. (s.d.). http://www.unesco.org/iau/tfit_virtual_universities.html 11 de diciembre de 2001.
- MASON, R. (2001a): "Institutional Models for Virtual University". En: TS-CHANG, F.T. & SENTA, T. D. (comp.): *Access to Knowledge. New Information Technologies and The Emergence of the Virtual University*, p.167-206). Amsterdam.
- MASON, R. (2001b): "Effective facilitation of online learning: the Open University experience". En: STEPHENSON, J. (comp.): *Teaching and Learning Online*, p. 67-75. London.
- MAYADAS, F. (2001): "Testimony to the Kerrey Commission on Web-Based Education". En: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (1).

- http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue1/Mayadas/Mayadas.htm 11 de diciembre de 2001.
- McGREAL, R. (2001): "The Tele-Campus Online Directory2. En: MANN, B.L. (comp.): *Perspectives in Web Course Management*, p. 103-105. Toronto.
- MIRA MIRA, J. (ed.) (2000): *Conocimiento, método y tecnologías en la educación a distancia*. Madrid.
- MORGAN, B. M. (2000): *Is Distance Learning Worth It? Helping to Determine the Costs of Online Courses*. <http://www.marshall.edu/distance/distancelearning.pdf> 28 de diciembre de 2001.
- MUÑOZ RODRÍGUEZ, A. y MORILLA OLIVA, M. (ed.) (2000): *Metodología para la utilización de los sistemas multimedia y telemáticos en formación continua*. Málaga.
- ORTNER, G.E. & NICKOLMANN, F. (ed.) (1999): *Socioeconomics of Virtual Universities*. Weinheim.
- PALLOFF, R. M. & PRATT, K. (2001): *Lessons from the Cyberspace Classroom. The Realities of Online Teaching*. San Francisco, CA.
- PETERSON'S (comp.) (2001): *Peterson's Guide to Distance Learning Programs 2001*. Princeton, NJ.
- PHILLIPS, V. & YAGER, C. (2000): *The Best Distance Learning Graduate Schools*. Princeton, NJ.
- REES, J. (2001): "Understanding Distance Learning Consortia?". En: *Peterson.com Articles*. <http://www.petersons.com/dlearn/understanding.html> 22 diciembre 2001.
- REWICK, J. (2001): "Off Campus". En: *The Wall Street Journal*. 12.3.01; <http://interactive.wsj.com/public/current/articles/SB984068778432368823.htm> 22 de diciembre de 2001.
- ROMÁN, E (2002a): "El aprendizaje interactivo virtual del español como lengua extranjera: retos, estrategias y aplicaciones". En: *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo: La Educación*, 138-139.
- ROMÁN MENDOZA, E. (2002b): "Web-based Instructional Environments: Tools and Techniques for Effective Second Language Acquisition". En: CANTOS, P. and PÉREZ, P. (ed.): *New Trends in Computer Assisted Language Teaching/Learning*. Cuadernos de Filología Inglesa. Monograph Issue 11.1. Murcia.
- RUIPÉREZ, G. (2001): "Formación a distancia o la formación del futuro". En: *Anuario de los Temas y sus Protagonistas 2001*. Barcelona.
- . (2002): *E-Learning y formación virtual*. Madrid.
- RUMBLE, G. (2001): *The Costs and Costing of Networked Learning*. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5 (2). http://www.aln.org/alnweb/journal/Vol5_issue2/Rumble/Rumble.htm 20 de diciembre de 2001.
- RUTTENBUR, B. W.; SPICKLER, G. C.; LURIE, S. (2000): *eLearning. The Engine of the Knowledge Economy. (White Paper)*. Nueva York.

- SAN JOSÉ VILLACORTA, C. (1999): *Tecnologías de la información en la educación*. Madrid.
- SAN MARTÍN, J. (2002): *Enseñanza presencial, enseñanza a distancia y enseñanza virtual: costes y beneficios*. Murcia. (manuscrito).
- SELTZER, R. (2000): "Why Didn't the Walls Come Tumbling Down? An Outsider's View of Online Distance Education". En: MANN, B.L. (comp.): *Perspectives in Web Course Management*, p. 81-86). Toronto.
- SILVIO, J. (2000): *La virtualización de la universidad*. Caracas.
- , (2001): "Universidades Virtuales en Iberoamérica". En: *Actas de la Conferencia Virtual Educa 2001 (Madrid, 2001)*, p. 134-149.
- SIMONSON, M. [et al.] (2000): *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance Education*. Upper Saddle River.
- STEVENSON, N. (2000): *Distance Learning Online for Dummies*. Foster City, CA.
- STUDER, M.(2001): "Like Clockwork". En: *The Wall Street Journal*, 12.3.01. <http://interactive.wsj.com/public/current/articles/SB984073103874433696.htm> 22 de diciembre de 2001.
- TELEFÓNICA (ed.) (2001): *La sociedad de la información en España - Perspectiva 2001-2005*. Madrid.
- THOMPSON, G. (2000): "Unfulfilled Prophecy: The Evolution of Corporate Colleges". En: *The Journal of Higher Education*, 71 (3).
- TOTTY, M. & GRIMES, A.: "The Old College Try". En: *The Wall Street Journal*. 12.3.01. <http://interactive.wsj.com/public/current/articles/SB985198600807568288.htm> 22 de diciembre de 2001.
- TURLINGTON, S. R.(2000): *The Unofficial Guide to Distance Learning*. Foster City, CA: 2000.
- TUROFF, M. (1997): "Costs for the Development of a Virtual University". En: *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 1 (1). <http://www.aln.org/alnweb/journal/issue1/turoff.htm> 20 de diciembre de 2001.
- UOC (ed.) (2001): *Universitat Oberta de Catalunya - Memòria del curs 1999-2000*. Barcelona.
- US DEPARTMENT OF EDUCATION (s.d.). <http://www.ed.gov/NLE/USNEI/us/accreditation.html> 17 de agosto de 2001

Fig. 1: EnREDando: curso de español para extranjeros (autor: G. Ruipérez e. a.)

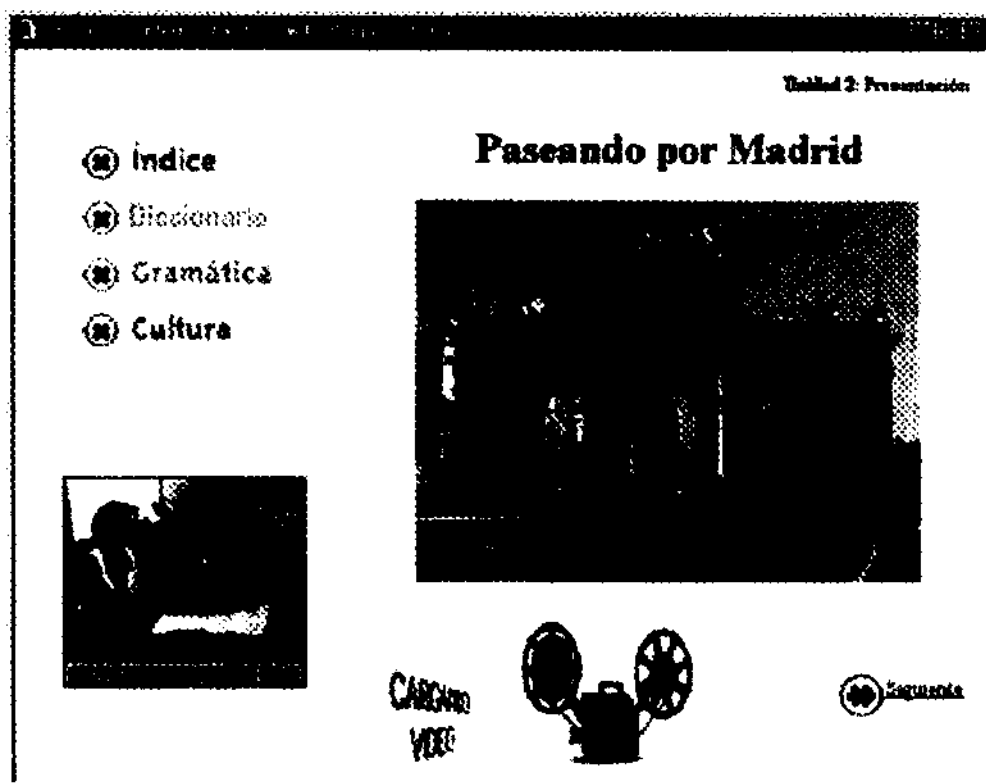


Fig. 2: Englishtown: centro virtual de lenguas extranjeras (<http://www.englishtown.com>)

Search

http://www.englishtown.com/

englishtown.com
Talk to the world

Contact us: 502 23 23 11 (USA) High

11/2011

englishtown school

Speak English confidently in 12 months.
Guaranteed - or your money back

Now is the best time to learn English online! Our uniquely designed courses are taught by native speaking teachers. Here, over the internet. **Just 12.900€!**

- 1 Meet our school works
- 2 Learn the details
- 3 Sign up for a free trial

Subscribe now and win prizes!

Over 400 in the school
Students speak more than 1474

Newest students from 160 countries

Teachers online more than 24

New classes start in 17 minutes

A 100% success rate
in speaking English

Speaking English increases your salary 22%

Cambridge University
Partnership with Cambridge University

English

Fig. 3: Interfaz típico de una PGA (aquí: WebCT).

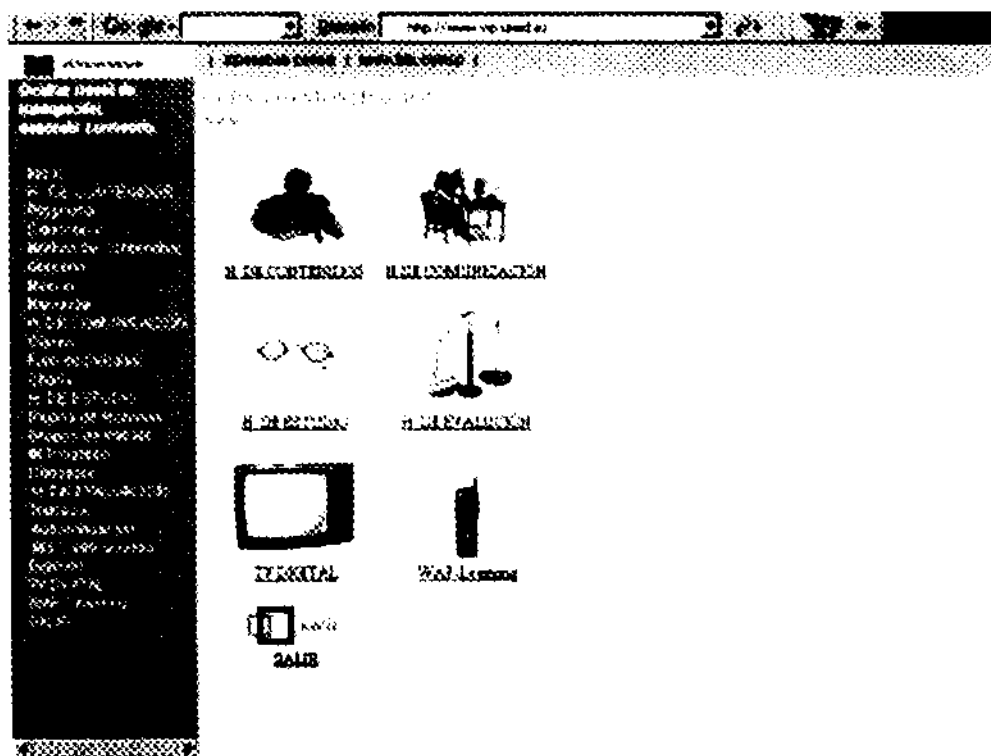


Fig. 4: Canal de televisión digital en la Web.

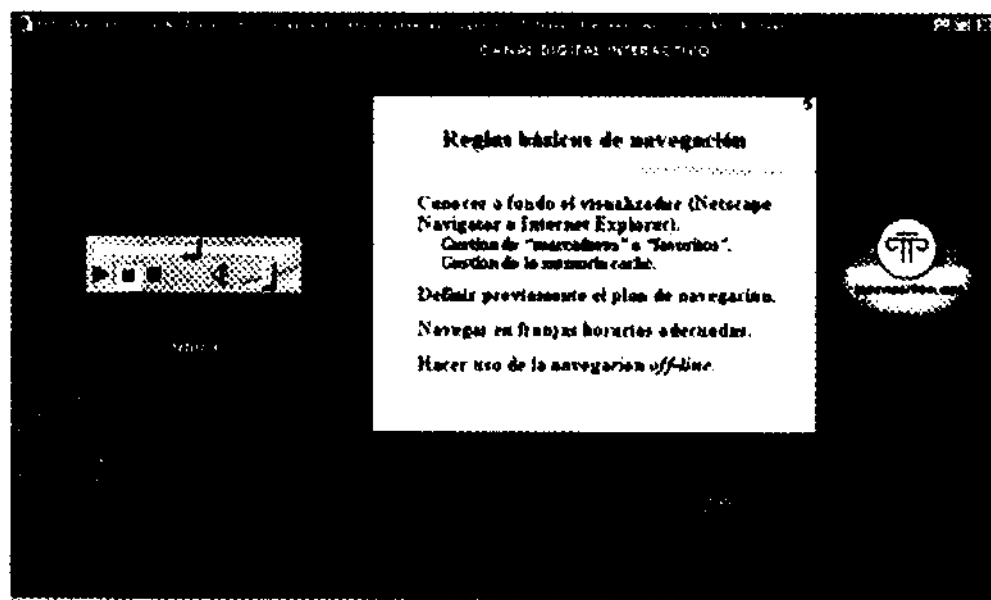
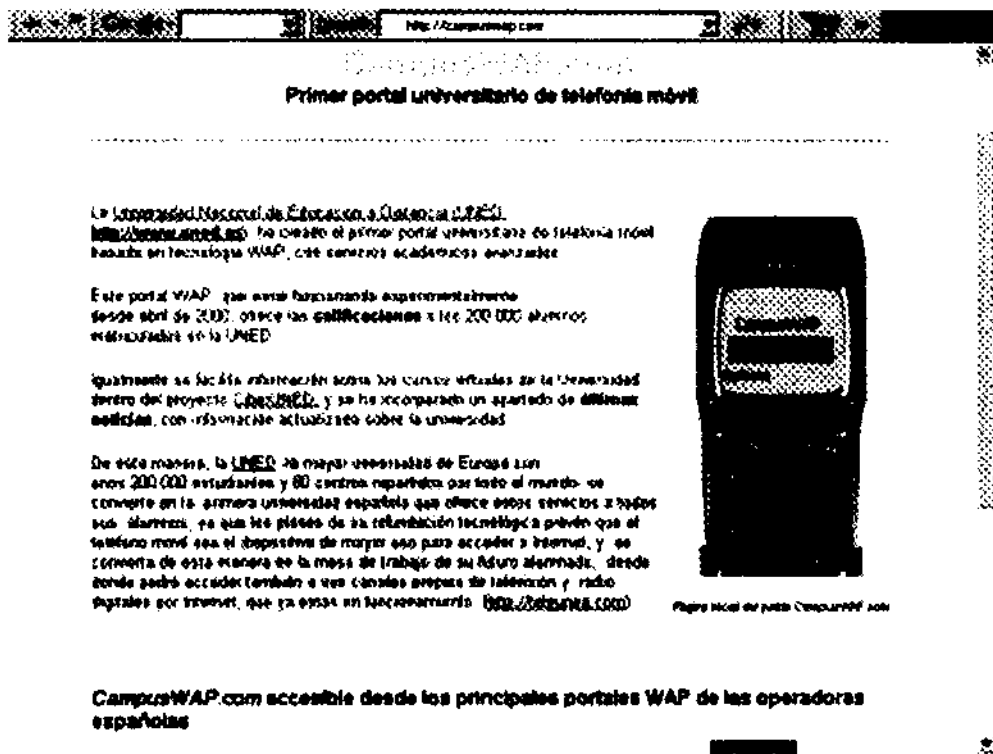


Fig. 5: Campuswap. com: ejemplo de teleaprendizaje mediante teléfonos móviles.



PARTE III

LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO L2. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Coordinado por Belén Muñoz López

Introducción

En la actualidad, fruto del cambio social producido por el hecho migratorio, están surgiendo nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua que desembocan, de forma general, en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para inmigrantes.

Como aportación a dichas demandas, se reúnen en este capítulo, bajo el título “La enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua: Aspectos metodológicos”, cuatro artículos de reconocidos especialistas que, desde diferentes campos, abordan una amplia gama de aspectos relacionados con la didáctica de este tipo de enseñanza.

Resulta evidente, que las necesidades de orientaciones teórico-prácticas en esta materia son muchas y que los estudios que abordan este proceso, desde una perspectiva global, son escasos. Por ello, en el presente capítulo se ha intentado seleccionar una serie de ámbitos temáticos relacionados con aspectos metodológicos necesitados de especial atención y que se van desarrollando a lo largo de los diferentes artículos que lo componen. En ellos se perfilan diferentes alternativas y propuestas didácticas, adaptadas a determinados colectivos de inmigrantes.

En primer lugar, Belén Muñoz presenta una panorámica general sobre las características del aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, así como una serie de aportaciones de tipo metodológico.

En segundo lugar, Isabel García Parejo analiza las dificultades añadidas que, para el proceso de aprendizaje de la segunda lengua, supone el hecho de una escasa o nula alfabetización anterior.

En tercer lugar, Isidoro Pisonero y M^o José Eguskiza llevan a cabo un recorrido por los distintos aspectos de la enseñanza de la segunda lengua para niños y niñas y aportan su experiencia en el campo del desarrollo de las cuatro destrezas, a través de distintas actividades diseñadas para tal fin.

En cuarto lugar, Beatriz Soto realiza un análisis empírico de las variables que determinan los procesos de adquisición de la segunda lengua en población inmigrante, dentro del marco académico, centrándose en el caso marroquí.

En quinto lugar, Gladys Nieto desarrolla una aproximación teórica con respecto a la idiosincrasia cultural, lingüística y escolar de la comunidad china y analiza la influencia de estos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.

Por último, Svetlana Maliavina realiza un interesante análisis de carácter contrastivo acerca de las dificultades que tienen lugar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en aprendices rusos.

CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR

Belén Muñoz López
CAP Hortaleza-Barajas

A lo largo del presente artículo, tras definir las características de las que se reviste la segunda lengua en el medio escolar, elaboraremos un mapa sucinto de los factores que, a nuestro juicio, determinan el modelo didáctico que se ha de seguir para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar.

1. Características de la segunda lengua en el medio escolar

La idiosincrasia de la segunda lengua en el medio escolar se encuentra definida por las diferencias que este proceso presenta -en relación con el de enseñanza-aprendizaje de la lengua de origen o la lengua extranjera-, en función de la situación de enseñanza-aprendizaje, los fines y propósitos por los que la lengua es aprendida y la situación específica de los aprendices.

Para comenzar, intentaré a lo largo del presente epígrafe, en consonancia con esto que acabamos de indicar, realizar un análisis teórico de las características específicas que confieren un estatuto particular a la segunda lengua aprendida en el medio escolar del país de residencia, ya que sólo su conocimiento nos permitirá elaborar planteamientos metodológicos y didácticos efectivos.

En primer lugar, en relación con la situación de aprendizaje, hemos de señalar que los alumnos inmigrantes se encuentran ante una situación bipolar, puesto que por una parte están inmersos en un proceso de *aprendizaje* formal que tiene lugar en el medio escolar, y por otra se encuentran en un contexto de *inmersión*, en el marco social del país de residencia donde se desenvuelve su vida cotidiana, lo que propicia la *ad-*

quisición lingüística, sin intervención pedagógica. Son dos situaciones de encuentro con la lengua que se unen, se yuxtaponen y le confieren un estatus particular.

En segundo lugar, en relación con los fines por los que se aprende la segunda lengua, podemos manifestar que la misma en el medio escolar:

Es la lengua enseñada a los aprendices inmersos en la comunidad lingüística (...), teniendo en cuenta las especificidades de la enseñanza de la (...) segunda lengua en contextos escolares: la lengua (...) no es solamente objeto de estudio, es al mismo tiempo herramienta de aprendizaje de otros objetos de estudio.

MARCUS (1991: 12)

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el medio escolar se define fundamentalmente, por la idiosincrasia de la situación de los alumnos alófonos enfrentados a contextos escolares específicos que deben aprender una lengua y una cultura diferentes con el fin de poderse comunicar y alcanzar satisfactoriamente una escolaridad obligatoria. Se trata, por tanto, de un proceso de transición cuyo objetivo último consiste en la capacitación del alumno para lograr alcanzar un currículo determinado.

Evidentemente, dicho proceso de aprendizaje no es lineal, muy al contrario, se nutre de tres factores fundamentales: el desarrollo de la competencia comunicativa para poder desenvolverse en el universo sociocultural del país de residencia, la reflexión y aprendizaje de los elementos fundamentales que constituyen la lengua; y por último, la competencia escolar que permite progresar en el aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

En este sentido, está claro que el aprendizaje de la lengua constituye uno de los objetivos primordiales que debe tener en cuenta cualquier intervención educativa con alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidentemente:

Un buen aprendizaje de la lengua es una condición indispensable para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales gracias a los cuales el niño desarrollará gradualmente sus comportamientos eficaces como lector y escritor. Estos le permitirán también organizar cada vez mejor su pensamiento y su reflexión personal e integrar los contenidos de enseñanza-aprendizaje vehiculados en la mayoría de los casos por un soporte lingüístico.

FORGES, G (1998: 10-11)

En tercer lugar, la lengua es un factor de socialización fundamental para estos alumnos inmigrantes, y es el centro educativo el motor de este proceso de integra-

ción, ya que el alumno inmigrante no sólo aprende las nuevas pautas culturales y lingüísticas a través del proceso formal de enseñanza, sino que es el contacto con los compañeros, con los profesores, con la Comunidad Educativa, en general, la verdadera fuente de la que se nutre todo el proceso educativo de este alumnado inmigrante. En este sentido, abogamos por el carácter integrador e inclusivo de la escuela, ya que pensamos, siguiendo a Lovelace, M. (1995), que *no es lo mismo proporcionar la formación y el apoyo lingüístico en el contexto de los contenidos de aprendizaje y del desarrollo evolutivo y social del alumnado.*

En cuarto lugar, destacamos la importancia que ostentan los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, estos se encuentran definidos por las motivaciones que los aprendices presentan para aprender esta nueva lengua y por el papel que esa lengua tiene en el universo del aprendiz y las relaciones con ella establecidas. El hecho de encontrarse en una situación que obliga al aprendizaje de la nueva lengua, en un contexto social que imponen unas prácticas culturales y lingüísticas e infravalora las propias del país de origen, motiva situaciones variadas que oscilan entre el rechazo al aprendizaje de la segunda lengua hasta la asimilación total de la misma, en un intento de olvidar los orígenes lingüísticos y culturales.

En quinto lugar, para definir las características específicas que presenta la lengua escolar resulta necesario establecer un panorama específico que determine las necesidades de aprendizaje del alumnado. Estas varían sustancialmente en función de diversos factores diferenciados: los conocimientos lingüísticos previos en relación con la segunda lengua, el corpus de conocimientos y de estrategias de aprendizaje y las destrezas transferibles de su escolarización anterior.

Por ello, un factor determinante lo constituye el tiempo de permanencia en el país de acogida, puesto que los alumnos que acaban de tomar su primer contacto con la lengua necesitan alcanzar urgentemente una competencia comunicativa básica que les permita realizar los intercambios lingüísticos necesarios en la comunicación cotidiana. Por el contrario, aquellos alumnos que aun teniendo unos conocimientos básicos en la segunda lengua tienen serias dificultades a la hora de (...) *comprender al profesor y la lengua de los manuales escolares (...) aprender y utilizar una lengua abstracta y académica específica de ciertas disciplinas* (Brow, Dhahi, Fitzpatrick, 1998: 46) presentan unas necesidades de aprendizaje de conocimientos lingüísticos específicos en relación con la lengua utilizada en situaciones escolares concretas.

Otro factor es el nivel de escolarización alcanzado en el país de origen, el cual desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua en el medio escolar, ya que:

(...) cuando la escolarización en lengua materna ha estado bien desarrollada, en situación de transferencia una parte de las adquisiciones en lengua materna son transferidas a la segunda lengua. La tarea debe ser en este nivel fundamentalmente conceptual, aunque el aprendiz no disponga de todos los conocimientos lingüísticos para traducirla. Es así como el aprendizaje de la lengua toma sentido. Pero, por el contrario, se observa en las clases que si un alumno tiene dificultades con la lengua el profesor supone que sus conocimientos a nivel conceptual son igualmente insuficientes y por tanto el trabajo que propone para él es demasiado fácil y poco motivante.

(BOYZON-FRADET, 1993: 70)

Por último, hemos de señalar que, aunque destacamos la importancia del diagnóstico previo de capacidades, es manifiesta la dificultad de realizar dicha labor porque no disponemos en la mayoría de los casos de la herramienta lingüística necesaria -desconocemos su lengua y ellos la nuestra, al mismo tiempo no existe una lengua puente mediante la cual podamos realizar algún tipo de comunicación, ni poseemos los conocimientos socioculturales necesarios que nos permita hacer una adecuada evaluación de las adquisiciones anteriores *la evaluación de las competencias en francés y matemáticas y las aptitudes intelectuales de los adolescentes recién llegados presentan numerosas dificultades del orden lingüístico y cultural.* (Dosnon, Franccquin, Pelle-Guetta, Volvey, 1993 : 75).

2. Planteamientos metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria

Como hemos expuesto anteriormente, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes en el medio escolar está revestido de una idiosincrasia específica, pues, los planteamientos metodológicos en que dicho proceso se fundamenta son únicos y originales. Por tanto, en este tema se trata de:

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

BOYZON-FRADET, D. (1993: 39)

Por ello, algunas investigaciones, Roulet (1980: 7), proponen el término *lengua integrada*¹ para denominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda len-

¹ Roulet E. (1980: 7) *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée.* Introduce el término *française langue intégrée.*

gua para inmigrantes en el medio escolar. Puesto que, no sólo hay que integrar la metodología de la enseñanza de lengua materna y segundas lenguas, además es preciso considerar las enseñanzas de la *lengua materna* y de la *segunda lengua* como un proceso unificado en el cual, en igualdad de condiciones, estén presentes el estudio de los diferentes elementos necesarios para la constitución y funcionamiento de la lengua - desde el enfoque metodológico de la *lengua materna*- y paralelamente se desarrollen las competencias necesarias relacionadas con los actos de habla tanto oralmente como por escrito. Por tanto, es evidente la complementariedad que ofrecen ambas didácticas desde sus diferentes enfoques.

Los enfoques actuales para la enseñanza de una segunda lengua se fundamentan en la comunicación como objetivo esencial del aprendizaje, la lengua es un instrumento para el uso con y a través de una comunidad o grupo que habla el segundo idioma. En el contexto escolar esta comunidad lingüística se ubica en el aula, en el patio de recreo, en la interacción con los compañeros y el profesorado, etc.

Todo ello, desde el punto de vista didáctico, pone de manifiesto la necesidad de analizar los diferentes enfoques y estrategias metodológicas utilizadas para la enseñanza de las lenguas -segundas y/o extranjeras-, al mismo tiempo que se hace necesario una reflexión específica sobre el aprendizaje transversal de la lengua, como lengua vehículo de las áreas curriculares.

Por tanto, nos parece necesario desarrollar de forma sucinta un mapa conceptual que nos permita aproximarnos al origen y evolución de las diferentes corrientes metodológicas para la enseñanza de lenguas extranjeras, ello, nos llevará obligatoriamente a una combinación de marcos teóricos de lenguaje y enseñanza. El estructuralismo de Saussure y la gramática generativa (Chomsky, 1965) son algunas de las nociones teóricas que han guiado tanto la metodología de la enseñanza, como el desarrollo de currículo, la elaboración de materiales y la evaluación.

La metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras que se inicia en el pasado siglo XX se origina en torno a las nociones propuestas por Saussure que establecen que la lengua representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología conductista la cual plantea que el idioma se adquiere formando hábitos, por medio del uso de unas reglas predeterminadas, y combinando las categorías gramaticales. El modelo de Harris (1969) establece que la competencia en una determinada lengua consiste en el conocimiento y uso de estructuras individuales que se desarrollan en torno a los siguientes factores: el primero que comprende la competencia en relación con las cuatro destrezas (escuchar, hablar, leer y escribir); el segundo relacionado con el conocimiento de la fonología/morfología, gramática, vocabulario y el desarrollo de la fluidez en general. Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar la metodologías de corte estructural

-audiolingüe, audiovisual, etc.- que aíslan los patrones lingüísticos de la conversación natural, y se basan en la estructura y la repetición, y donde el contexto y el significado no tienen gran importancia.

No obstante, surgen diferentes problemas conceptuales que plantean la necesidad de modificar los marcos teóricos mencionados anteriormente. En este sentido, la gramática generativa de Chomsky (1965) incorpora la creencia de que los patrones lingüísticos surgen del conocimiento adquirido y son almacenados en nuestras mentes. Como resultado de estas ideas promulgadas por Chomsky la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica otra vez para reflejar el concepto de ejecución. Es cuando Canale y Swain (1980) incorporan el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky, añadiendo además otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y la de conversación. En 1981 Krashen recoge este modelo conceptual introduciendo un componente cognoscitivo, el monitor, como elementos esenciales del aprendizaje.

Por otro lado, en 1986, Cummins y Swain toman en consideración factores sociolingüísticos que enfatizan la importancia del contexto para facilitar el aprendizaje y entendimiento.

La evolución de dichos paradigmas genera una serie de incógnitas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. dichas incógnitas plantean una serie de interrogantes relacionadas con las diferencias existentes entre el aprendizaje de la primera y la segunda lengua y con la influencia que pueda tener la edad del aprendiz en dicho proceso. En este sentido, las teorías de Bley-Vroman (1988) establecen que los adultos poseen habilidades generales de la adquisición de idiomas siempre que exista un ambiente apropiado, reconoce por tanto la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para promulgar el aprendizaje. Por otro lado, White (1990) indica que cuando se aprende una segunda lengua (L2) el aprendiz tiene que ajustar los parámetros establecidos por su primer idioma (L1).

En segundo lugar, es evidente como hemos señalado anteriormente, que en el medio escolar el aprendizaje de la segunda lengua no puede aislarse del proceso general de enseñanza-aprendizaje de las distintas áreas. Por ello, será necesario un planteamiento multidisciplinario basado en el desarrollo de enfoques significativos que activen, de forma paralela, los esquemas de conocimiento de las materias de estudio y la integración sistemática de las actividades para la enseñanza de la segunda lengua.

Para ello, desde un punto de vista teórico es necesario, siguiendo a Rummelhart (1980: 33-58), fundamentarse en los postulados epistemológicos del aprendizaje significativo. Por tanto, debemos partir de que el esquema mental previo es la base

para el procesamiento y el entendimiento del nuevo conocimiento. Durante el proceso de aprendizaje de conceptos de una materia dada, el estudiante utiliza los esquemas desarrollados en aprendizajes anteriores para construir nuevos esquemas mentales o ampliar los ya existentes.

Esto podría considerarse cierto tanto en el aprendizaje del contenido de las áreas curriculares como en el aprendizaje del idioma, y en el influirían tanto las bases lingüísticas adquiridas en el medio familiar y social como las experiencias aprendida a través de las actividades educativas que incluyen contenido, destrezas de las materias, de pensamiento y de la lengua.

El estudiante que aprende, tanto un idioma como una materia académica, necesita una representación mental de la relación entre su conocimiento previo y los atributos del conocimiento que va a adquirir. Durante el proceso de aprendizaje, los estudiantes necesitan tanto esquemas apropiados del idioma como de las materias académicas. Estos esquemas representan la base del aprendizaje. Por ello, resulta imprescindible que los planteamientos metodológicos para la enseñanza de la segunda lengua en el medio escolar incorporen objetivos, contenidos y planifiquen actividades que integren estímulos académicos, lingüísticos, culturales y sociales, todos ellos apropiados a la idiosincrasia del aprendiz.

Ciertamente, llegado este momento en nuestra reflexión surge el siguiente interrogante ¿qué tipo de materiales existen para dar respuesta a este proceso multipolar de enseñanza-aprendizaje? Confrontando teoría y práctica, de un lado un gran número de investigaciones y de otro la abundante práctica docente que hemos desarrollado a lo largo de la última década con alumnos inmigrantes recién llegados, parece evidente señalar:

*Hasta el momento los únicos útiles puestos a disposición de los profesores de segundas lenguas son aquellos utilizados en la enseñanza de la lengua extranjera...La utilización de estos métodos por los profesores de **estructuras de acogida** está muy generalizada. En primer lugar facilita el trabajo y la preparación al profesorado, procura a los alumnos una sensación de seguridad, facilita la autonomía de trabajo de los alumnos...*

(...) Los manuales de enseñanza de lengua materna son menos adecuados: tienen un lenguaje muy difícil y un léxico demasiado abundante, mucha cantidad de contenidos y uso de metalenguajes.

BLONDEAU, N (1993: 127, 128)

Por tanto, sí bien es cierto que las metodologías utilizadas para la enseñanza de lenguas extranjeras pueden constituir una herramienta válida para la enseñanza de la segunda lengua en el medio escolar; y por otro lado, es indudable que la utilización

de manuales específicos pueden servir de gran ayuda en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje, se hace necesaria una adecuación de las mismas en relación con los siguientes factores:

- el ritmo de aprendizaje;
- la situación de inmersión lingüística -dentro y fuera del medio escolar- ;
- el número de horas semanales de clases específicas -facilitan la progresión en el aprendizaje y aceleran el ritmo del mismo-;
- los fines específicos para los que se aprende la lengua en el medio escolar, alcanzar el currículo normativo;
- las características escolares de cada aprendiz, los niveles de escolarización anterior -desde alumnos analfabetos hasta alumnos con una buena escolarización-;
- la idiosincrasia del medio escolar que conlleva, en muchos casos, la imposibilidad de homogeneizar grupos.

Por ello, a medida que la competencia comunicativa de estos alumnos aumente se hará necesario disminuir la utilización de recursos específicos de enseñanza de lenguas extranjeras para, paulatinamente, introducir una tipología de actividades que tengan mayor relación con la situación de escolarización en la cual dichos alumnos se encuentran.

Resulta evidente, que la utilización de materiales específicos de español lengua extranjera - siguiendo a Santos Garagallo en la fig 1: (1999: 57) mostramos las posibilidades metodológicas que ofrece actualmente el mercado editorial- debe fundamentarse en el análisis de los mismos para su posterior adecuación a la idiosincrasia del momento, el lugar, la tipología del alumnado y del profesorado, que evidentemente, resulta única e irrepetible.

Método tradicional de gramática-traducción	<i>Español para extranjeros. Conversación, traducción y correspondencia (1949)</i>
Métodos de base estructural	<i>Español en directo (1974)</i>
Métodos con planteamientos Nocio-funcionales	<i>Español 2000 (1981)</i>
	<i>Entre nosotros (1981)</i>
	<i>Para empezar (1985)</i>
	<i>Esto funciona (1987)</i>
Enfoque comunicativo	<i>Antena (1987)</i>
	<i>Intercambio (1989)</i>
	<i>E/LE (1992)</i>
	<i>Abanico (1995)</i>
	<i>Planet@ E/LE (1998)</i>
	.../...

Enfoque comunicativo moderado	<i>Ven (1990)</i> <i>Cumbre (1995)</i> <i>Español sin fronteras (1997)</i>
Enfoque por tareas	<i>Gente (1997)</i>

Figura 1: Posibilidades didácticas de ELE. Santos Gargallo, I (1999: 57)

En la actualidad el mercado editorial está ampliando, de forma vertiginosa su oferta, han salido a la luz algunos materiales, como *Mis primeros días: cuaderno de español para alumnos inmigrantes*², específicamente diseñados pensando en las necesidades de este colectivo de inmigrantes en edad escolar.

Para realizar la adecuación a que nos hemos referido anteriormente debemos tener en cuenta los siguientes aspectos: el tratamiento dado al desarrollo de las destrezas de lectura, expresión oral y escrita y comprensión oral; la introducción de textos literarios y didácticos; el tratamiento de los temas interculturales y de civilización.

Al hilo de la reflexión anterior, cabe destacar que los grandes ausentes de los manuales de ELE (español lengua extranjera), por razones evidentes, son los textos especializados y en menor medida los textos literarios. Sin embargo, la enseñanza de léxicos especializados, el análisis de enunciados, la localización de diferentes fases dentro de una secuencia, etc., son indispensables para que el alumno alóctono no se pierda en la complejidad de discursos en la que se encuentra inmerso en el medio escolar.

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

- La lengua es el vehículo principal para la instrucción y el aprendizaje, esto es, el idioma relaciona lo que se dice (contenido) con el mecanismo que se usa para decirlo (expresión).
- El aprendizaje lingüístico está estrechamente relacionado con el contenido utilizado en la instrucción -el segundo idioma es un medio para aprender los contenidos académicos-.
- La idiosincrasia específica del aprendiz, el contexto y los conocimientos previos -elementos culturales, lingüísticos, destrezas transferibles adquiridas en L1 y

² Muñoz, B. (2002): *Mis primeros días: cuaderno de español para alumnos inmigrantes*, SGEL, Madrid.

transferibles a la L2: lectura, escritura, etc.- que el alumno aporta juegan un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

- La comunicación y el desarrollo de conceptos en el aula requiere fundamentalmente de destrezas de competencia académica y lingüística, determinadas áreas curriculares requieren conocimiento de léxico y de símbolos específicos, por ejemplo, las matemáticas: volumen, por, tabla, exponente, +, %, etc.
- La planificación de estas actividades requiere: el trabajo conjunto del profesorado de apoyo (compensatoria, cualquier apoyo específico para la enseñanza de la segunda lengua) y los profesores de las distintas materias y el análisis de las necesidades del aprendiz: lingüísticas, personales, socioculturales y académicas.

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

- 1) El tiempo de permanencia en el país de acogida que hace variar sustancialmente sus necesidades lingüísticas, en este sentido podemos trazar el esquema siguiente que presentamos en la Fig 2:

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

Figura 2: Necesidades lingüísticas en función del tiempo de permanencia en el país de acogida.

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

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

de un cierto número de conductas lingüísticas por medio de procesos multipolares que unan la memorización de estructuras, la comprensión de reglas y el desarrollo de estrategias de comunicación con actividades de creación e improvisación, etc.

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

Finalmente, nos parece necesario, habida cuenta de la importancia que la evaluación tiene como elemento esencial del aprendizaje, hacer una breve referencia a este proceso en relación con la enseñanza del español como segunda lengua en el marco escolar. De manera general, podremos diferenciar dos componentes importantes en dicho proceso: en primer lugar, la evaluación de la competencia adquirida en la segunda lengua como marco normativo para dar paso, de manera paulatina, a la introducción de las diferentes áreas curriculares "normalizadas", es decir, aquellas correspondientes al nivel de referencia en el cual el alumno esta inscrito; en segundo lugar, la evaluación procesual que va a permitir a los alumnos situarse en el conjunto de la programación específica de español segunda lengua (EL2), en el nivel de las competencias esperadas y, por tanto, adecuar sus esfuerzos.

3. Conclusiones

Podríamos concluir señalando que la mayoría de los estudios realizados, Boyzon-Fradet (1997) en Francia, Dhabí y Fitzpatrick (1998) en el Reino Unido, Siguan (1999) en España, coinciden en señalar la similitud existente entre los factores asociados a las dificultades de aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar de los alumnos inmigrantes y el fracaso escolar asociado a dos grupos de alumnado que mantienen una idiosincrasia específica pero comparten determinadas características comunes como es el hecho de pertenecer a medios social y económicamente desfavorecidos. Aunque las razones de las dificultades de aprendizaje de uno y otro grupo no son idénticas, en ambos casos las dificultades lingüísticas son un factor decisivo.

Al mismo tiempo, podemos aseverar que los alumnos bilingües y unilingües confrontados a unas exigencias lingüísticas absolutamente necesarias para el aprendizaje escolar presentan una serie de dificultades comunes a todas las áreas del currículo escolar y que se refieren a las necesidades de comprensión de la lengua específi-

ca utilizada en el aula; y por tanto, el desarrollo de estrategias cognitivas y metacognitivas de comprensión de los distintos componentes del discurso/texto.

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

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

Por último, del desarrollo de los epígrafes anteriores podemos inferir que el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua presenta las siguientes características:

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

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

Se trata de encontrar una vía estrecha entre la didáctica de la lengua materna y la lengua extranjera. Un primer paso está realizado con las investigaciones sobre la enseñanza de segundas lenguas que precisa más específicamente las ne-

cesidades lingüísticas de los aprendices confrontados a situaciones inmersión de inmersión y en contextos escolares. (1993: 39).

Bibliografía

- ABDALLAH-PREEETCEILLE, M. (1995): "À propos du relativisme culturel: les difficiles relations de la théorie et de la pratique". En: *Identités et cultures à l'école, Migrants-Formation*. Montrouge: CNDP, PA. 37-50.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1992): *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette Éducation, p. 69.
- BLEY-VROMAN, R. (1988): The fundamental character of foreign language learning. En: RUTHERFORD, W. & SHARWOOD-SMITH, M. (ed.): *Grammar and second language teaching*. New York: Newbury House, p. 19-30.
- BLONDEAU, N. & MARCUS, C. (1993): "Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire". En : *L'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches), Migrants-Formation*. Montrouge: CNDP, Montrouge, p. 126-135.
- BROWN, F. (1998): "Langue et échec scolaire au Royaume-Uni". En: BRAUN, A. & FORGES, G.: *Enseigner et apprendre la langue de l'école*. Paris-Bruxelles: De Boeck-Université, p. 46.
- BOYZON-FRADET, D. (1997): "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration" En: *Migrants-Formation*. Montrouge : CNDP, p. 67-84.
- CUMMINS, J. & SWAIN, M. (1986): *Bilingualisms in Education*. New York: Longman.
- CHOMSKY, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: MIT Press.
- DOSNON [et. al.] (1993): "L'accueil scolaire des jeunes étrangers: nouvelles approches". En : *Migrants-Formation*. Paris: CNDP, p. 75.
- FORGES, G. & BRAUN, A. (1998): *Enseigner et apprendre la langue de l'école: Vers une culture de la réussite pour tous*. Paris: De Boeck Université, p. 10-11.
- HARRIS, D.P. (1969): *Testing English as a second language*. New York: McGraw-Hill.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- KRASHEN, S. D. & TERRELL, T.D. (1983): *The natural approach*. Harvard: CA Alemany.
- LOVELACE, M. (1995): *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*. Madrid: Escuela Española, p. 29, 46, 183.
- MARCUS, C. (1991) : *Le français langue seconde au collège: innovation pédagogique nationale*. Paris: MEN/DLC 15, p. 12.

- RUMMELHART, D. E. (1980): "Schemata: The building blocks of cognition". En: SHAPIRO, R.J; BRUCE, B.C.; BREWER, W.F. (ed.): *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, p. 33-58.
- ROULET, E. (1980): *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. París: Hatier-Credif.
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): "Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera". En: *Cuadernos de didáctica del español/LE*. Madrid: Arco/libros, S.L.
- SAUSSURE, F. (1977): *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada.
- SIGUAN, M. (1999): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós Educador.
- WHITE, L. (1990): "Second language acquisition and universal grammar". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (2), 121-134.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA ALFABETIZACIÓN EN CONTEXTOS MULTICULTURALES¹

Isabel García Parejo
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Que la lengua oral tiene primacía sobre la lengua escrita resulta algo evidente (véanse argumentos al respecto en Czerniewska (1992)) y, sin embargo, algunas sociedades han dedicado tiempo a registrar con símbolos gráficos ese instrumento de comunicación primario.² La falta o el desconocimiento de ese código no ha sido, ni es vivido, en muchos casos, como un estigma. De hecho, se han institucionalizado desde entonces, en mayor o menor medida, unos "mediadores del código escrito" (escribas, monjes, funcionarios, miembros del entorno familiar) que desempeñan un papel en la comunidad en relación con el texto escrito. En cualquier caso, para estas personas, supone el conocimiento de un código que debe ser aprendido en una escuela, y que, además, puede implicar el estudio de una variedad de lengua que no es la hablada por su comunidad de base, que tiene sus propias normas y convenciones y cuyo aprendizaje no resulta de igual acceso para todos. Las prácticas de alfabetización en estos grupos, es decir, aquellas actividades específicas que implican tanto lo que las personas realizan en ese acto concreto de lectoescritura, como las creencias y valores que se construyen alrededor del mismo, pueden consistir en la lectura en grupo de un periódico, una carta que llega a la familia, un formulario que se rellena entre varias personas... (cf. Street, 1994). Allí quedan regulados la interacción oral sobre lo escrito, el tipo de comentario, quiénes pueden participar, etc. (cf. Heath, 1983; Barton y Padmore, 1994).

¹ Las observaciones que recogemos en este artículo parten de nuestra experiencia profesional como profesores en un Centro de Educación de Personas Adultas y, como ponentes, en diferentes cursos de formación del profesorado. El trabajo de análisis bibliográfico y de revisión de estas experiencias forma parte del proyecto de investigación "Aprendizaje y uso de la lengua en el contexto de la migración: análisis de las dificultades lingüísticas y socioculturales de la población inmigrante adulta. (Estudio de casos)", financiado con una Beca postdoctoral concedida por la Comunidad de Madrid dentro del Programa Operativo 2000-2006, Objetivo 3 de la Comunidad de Madrid.

² Sobre la capacidad notacional de los seres humanos y sobre los diferentes sistemas de escritura pueden verse, por ejemplo, los capítulos 5 y 6 de Tolchinsky Landsmann (1993).

En otras sociedades, sin embargo, en algún momento, se ha entendido que el hecho de conocer ese código escrito podía suponer un dominio sobre otros grupos, de su propia comunidad o de otra comunidad ajena, es decir, esto les permitía funcionar de manera más efectiva en unos contextos sociales determinados (Laqueur, 1976, en Cook-Gumperz, 1986b; cf. Aikman, 1999). Desde esa base, se articularon argumentos en torno a la división entre pueblos primitivos y civilizados, o sobre las ventajas en la maduración cognitiva de los sujetos alfabetizados frente a los no alfabetizados, o se estableció una ecuación en la que se equiparó desarrollo socioeconómico de los pueblos con nivel escolar de sus ciudadanos (algo que está demostrado ser básico, pero no suficiente) (cf. Williams, 1961, en Cook-Gumperz, 1986b:31). En este sentido, tanto gobiernos nacionales como instituciones internacionales (cf. UNESCO, MEC, Consejerías de Educación, actualmente) han dedicado tiempo y esfuerzo para organizar campañas de alfabetización y programas de educación básica obligatoria (cf. DCBs, aulas de compensatoria, aulas de enlace, informe PISA, evaluaciones del INCE), entre cuyos objetivos se encuentra el de "comprender y producir mensajes orales y escritos" (cf. Cook-Gumperz, 1986a y b). Y es que, como señalan Maruny Curto y otros (1997:64), parece que el papel de la escuela es alfabetizar, ya que el código escrito requiere una enseñanza explícita. Pero añadiríamos, como en el párrafo anterior, que referido a una variedad de lengua estándar no hablada por la mayoría, dentro de una cultura de un grupo y en un modelo de alfabetización también de un grupo dominante (cf. Baynham, 1995; Holmes, 1992). Así, el estar alfabetizado en una lengua deja de ser algo neutro, ya que no todos los grupos tienen el mismo tipo de acceso a ese conocimiento, a pesar de existir una enseñanza gratuita obligatoria.

En la medida en que nuestras sociedades, y por ende la escuela, están conformadas multiculturalmente, nuestra hipótesis de partida es que donde hay diversidad lingüística y étnica, hay diferentes prácticas de alfabetización (Baynham, 1995:35); de tal forma que la demanda de lo escrito en la escuela crea conflictos culturales. en la misma medida que los crea la interacción oral entre colectivos de diferentes culturas y grupos sociales (véanse al respecto estudios etnográficos como los de Scollon y Scollon (1981) en Baynham, 1995:42-43, o el de Heath, 1983).

Esta hipótesis supone, por nuestra parte, dos posicionamientos teóricos con respecto a la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Por un lado, entendemos que la lengua es un instrumento de comunicación. Como han señalado las ciencias más actuales relacionadas con el discurso, la sociolingüística y la pragmática, conocer la lengua, ya sea oral o escrita, exige no sólo el conocimiento del código oral o escrito, sino un conocimiento general (la competencia comunicativa) que nos permite interactuar con los otros de manera adecuada en cualquier contexto de situación y siguiendo las convenciones textuales-discursivas que se requieran en ese momento, ya que el fin último del uso de la lengua, oral o escrita, es la comunicación eficaz (cf.

Díez de Ulzurum, 1991; Benet Salinas y otros, 1989; Maruny Curto y otros, 1997, entre otros).

Por otra lado, y en el caso que nos ocupa, debemos posicionarnos también sobre cómo se desarrolla la competencia comunicativa relacionada con el código escrito. En este sentido, consideramos la alfabetización como un conjunto de prácticas socioculturales influidas por factores políticos e ideológicos. Eso quiere decir, por un lado, que se construye dentro de un grupo y, por otro, que se aprende en una institución. Como señala Czerniewska (1992:19) en relación con la escuela, la construcción de la alfabetización no tiene sólo que ver con el aprendizaje de la escritura con vistas a conseguir éxito en la escuela o buenos puestos de trabajo. Según veremos más adelante, el hecho de que estar alfabetizado pueda ser interpretado como una ventaja por algunos grupos depende de complejos factores sociales tales como la etnia, la clase social y el género.

Cualquier estudio sobre alfabetización entendida en los términos que hemos expuesto, exigiría, como mínimo, una revisión de elementos tales como (i) las investigaciones de carácter sociolingüístico y etnográfico (que nos remiten a las prácticas de alfabetización de diferentes comunidades en diferentes contextos sociales); (ii) las teorías psicológicas sobre los procesos cognitivos implicados en la comprensión y producción de significados a través de los diferentes códigos; (iii) las aportaciones de la lingüística textual y, en general, las ciencias del discurso (que nos remitirían a la organización lingüística de los enunciados escritos), y (iv) los modelos psicopedagógicos sobre aprendizaje de la lectoescritura. (cf. Barton e Ivanic (1991) en Baynhan, 1995:21). Y si unimos a estos elementos la variable "conocimiento de una segunda lengua", el estudio sobre alfabetización debería incluir, además, aspectos como (i) grado de competencia oral en la L2 y (ii) grado de competencia oral y escrita en la L1. (cf. Białystok, 2002).

Por razones de espacio, y porque el objetivo último de este artículo es reseñar algunos de los elementos en los que como estudiantes hemos sentido carencias formativas, pero que han tenido después cierta relevancia en nuestra labor como docentes en contextos sociales multiculturales, vamos a centrarnos brevemente -aún a riesgo de simplificar en exceso- sólo en dos aspectos de los muchos que podrían ser tratados. En una primera parte, repasamos algunos estudios de carácter etnográfico que han servido de base a modelos sociolingüísticos e interaccionistas relacionados con la naturaleza y forma de adquisición del lenguaje y que, en el caso de la construcción de la alfabetización, nos hacen ver la importancia de la comunidad, de los adultos y de la escuela en el desarrollo de la lectoescritura. En una segunda parte, repasamos nuestras prácticas educativas, en lo que se refiere a la enseñanza del código escrito, para intentar relacionar esas prácticas educativas, propias de un entorno cultural determinado, con otras prácticas diferentes y con variables como edad,

grupo social, afectividad y sistema educativo. El artículo se cierra con unas conclusiones a modo de implicaciones sobre la didáctica de la alfabetización que esperamos sugieran líneas de investigación futura que deberían derivarse de la realidad multicultural de nuestras escuelas, en lo que a este campo se refiere.

2. La construcción social de la alfabetización

Como hemos señalado, la alfabetización no es una categoría universal. Corresponde a una práctica social de un grupo determinado, dentro de un contexto y, como tal, puede tomar diferentes formas. Los estudios antropológicos y etnográficos son los que nos han presentado, a través de la observación de diferentes comunidades, esas diferencias y algunos investigadores se han centrado en relacionar estas con las implicaciones que han tenido sobre la actuación de estudiantes y profesorado en la escuela.³

Por cuestiones de espacio, sólo podemos reseñar aquí algunos de estos estudios, por lo que remitimos a la bibliografía para mayores detalles. En este sentido, creemos que las conclusiones a las que llega Maybin (1994: 75-76) sobre las implicaciones que tienen las prácticas de alfabetización sobre la escolarización resultan bastante sugerentes y motivadoras:

1. El niño (y añadiríamos que el adulto) no adquiere las capacidades de lectoescritura; aprende diferentes formas de relacionarse con los textos y de convertirse en lector y escritor a través de la participación en prácticas sociales (cf. Heath, 1983⁴; Taylor, 1983⁵).

³ Si tuviésemos que comentar nuestra propia experiencia personal señalaríamos cómo comenzamos nuestra actividad docente con una idea de alfabetización muy cercana a la manifestada por Fairclough (1994:63-64), "access to the various reading and writing abilities [...] precondition for a variety of socially valued goods, including most rewarding and well-paid jobs", y hemos repetido insistentemente a nuestros estudiantes la especie de que tenían que estudiar para conseguir un buen trabajo. Después pasamos a una idea más elaborada de alfabetización, obligada por el ejercicio constante de tener que programar unos contenidos: "literacy as the ability to read and write and compute in the form taught and expected in formal education [...] (literacy is then) synonymous with academic performance" (Ogbu, 1990, en Street, 1994:99). Hasta que, finalmente, el contacto con grupos heterogéneos nos hizo llegar a la idea de que existe una alfabetización más allá de la académica (cf. Street, 1993 y 1994) que llega a formar parte de la personalidad de cada individuo y que, como instrumento de comunicación lingüística, se construye también socialmente: "literacy, interpreted in the broad sense as a collection of cultural and communicative practices associated with the particular uses of both written and spoken forms among specific social groups" (Sola y Bennett, 1985:89).

⁴ Heath estudia dos comunidades, la de Roadville y la de Trackton. La primera es una comunidad de clase trabajadora, de raza blanca y la segunda de raza negra. Los hijos de estas comunidades no han alcanzado el éxito escolar, aunque ambas comunidades valoran positivamente el estudio como medio de superación social. Las dos comunidades están alfabetizadas, pero presentan diferencias en la forma en que los adultos interactúan con los niños en edades tempranas: en Trackton los niños aprenden a hablar (los adultos no los atienden de manera especial, el grupo interactúa en voz alta y los niños participan de las actividades de los adultos, hablan cuando quieren). En Roadville, los adultos enseñan a sus hijos a hablar (repetir fórmulas de cortesía, palabras de libros, historias simplificadas...). Esas prácticas son comparadas con las de la escuela, y se observa que no son coincidentes (tiempo de silencio, preguntas dirigidas, predicción de significados...), de ahí el fracaso escolar. (cf. *Otros casos de socialización infantil en diferentes comunidades de Greenfield y Cocking*, 1994).

2. La gente usa diferentes prácticas de lectoescritura en diferentes dominios de sus vidas, en relación con sus papeles y redes sociales (cf. Barton y Padmore, 1994⁶).

3. Cierta tipo de prácticas de lectoescritura están asociadas con ciertas nociones del yo y de la identidad de grupo y de género (cf. Rockhill, 1987⁷; Street, 1994⁸).

4. Unas prácticas desarrollan el dominio sobre otras y las personas se posicionan de manera diferente en relación con su acceso a las formas dominantes (cf. Saxena, 1993⁹; Sola y Bennett, 1985¹⁰).

5. El conflicto entre lenguas y prácticas de alfabetización diferentes afectan a la participación del niño en la clase, a su experiencia curricular y a su desarrollo educativo (cf. Sola y Bennett, 1985 (v. nota 10); Heath, 1983 (v. nota 4); Michaels,

⁶ Taylor estudia las prácticas de lectoescritura dentro de varias familias y parte de la hipótesis de que los padres se mueven entre las propias experiencias vividas en su niñez y las nuevas que les imponen sus hijos y que les llegan desde la escuela. En general, se conservan los patrones de los padres si no hay un esfuerzo explícito por parte de éstos por cambiarlos, aunque si la familia tiene varios hijos, el papel del mayor puede resultar fundamental.

⁷ Barton y Padmore estudian las prácticas de alfabetización de la comunidad de Lancaster, entre ellas, qué uso de lo escrito se hace en casa y qué se suele hacer cuando se identifican problemas de lectoescritura. Entre los tipos de escritos se encontraban las cartas, diarios, algunos poemas y los deberes de la escuela. Entre los valores y actitudes merece la pena reseñar el miedo ante lo escrito como algo que permanece (cf. estudio de García Parejo (1996) sobre los adultos del CEAS de Entrevías).

⁸ Rockhill estudia las prácticas de alfabetización de la mujer hispana en Los Ángeles. Estas prácticas están condicionadas por razones de género: sus maridos no las permiten ir a la escuela. Entienden que la esfera pública pertenece a los hombres y que la mujer debe ocupar otros espacios. El estar alfabetizado y, además, conocer la lengua del país supone desarrollo, cambio de redes sociales y cambio en los papeles sociales. La alfabetización es concebida más como un deseo que como un derecho.

⁹ Street analiza las características de la alfabetización occidental y defiende la hipótesis de que existe una alfabetización dominante que consiste en un conjunto de herramientas para acceder al código escrito y que implican una actividad individual y analítica. La escuela sigue ese modelo y aunque pretenda dar oportunidad a todos, privilegia esta práctica sobre otras, y, aunque reconozca la diversidad, suele dejarla aislada en aulas de compensatoria. Compárese con el estudio de Aikman (1999) sobre la alfabetización de una comunidad indígena en Perú. El programa incluía la enseñanza de la lengua y cultura de origen en la escuela, pero la valoración de los indígenas era que esta institución era apropiada para aprender a hablar y a leer y escribir en español, pero no era el lugar adecuado para transmitir su cultura.

¹⁰ Saxena estudia varias generaciones de una familia hindú, actualmente residente en Inglaterra, y las prácticas de alfabetización que se dan en ella. Los abuelos de diferente edad, y dependiendo de la situación política que han vivido en la India (el abuelo) o en Suráfrica (la abuela) han aprendido hindi o punjabi. Sus hijos ya han sido educados en Inglaterra y hablan con sus padres en una u otra lengua, y en su casa se lee también en una u otra lengua según el grado de identidad del abuelo o de la abuela hacia una u otra, aunque todos coinciden en que el inglés es la lengua que ayuda al éxito (la abuela no lo habla). Sobre los nietos, cada uno discute, cuál es la lengua que deberán aprender.

¹¹ Sola y Bennett, preocupados por los malos resultados en expresión escrita en una escuela en Harlem, analizan la práctica educativa de tres profesores. El primero sigue una metodología tradicional: explica características del texto, propone ejercicio, producen y corrige. El segundo deja que los alumnos se expresen oralmente y libremente en clase sobre un tema, pero luego no sabe cómo retomar la tarea obligatoria: escribir un texto. El tercero parte del texto de un autor de la comunidad negra, sobre un tema de interés, la salvación. La profesora lo lee al estilo de los predicadores provocando la emoción de los alumnos que responden con aletuyas. Se pasa después al debate y se proponen escritos en la misma línea que el texto modelo, con bastante éxito (el problema es que los exámenes oficiales no recogen pruebas de este tipo).

1981)¹¹. Sobre las actividades orales y su relación con la alfabetización en los ciclos iniciales puede verse, por ejemplo, la tesis de Poveda (2001).

6. Las creencias acerca de lo que es la alfabetización y sus efectos son ideológicas, aunque cierto conjunto de creencias pueda ser presentado como neutral o científico (cf. Street, 1994 (v. nota 8); Graff, 1982)¹².

La implicación que esto tiene para nuestra práctica diaria son: es que todo profesor debe considerar los conocimientos y experiencias que traen los estudiantes a la escuela, los que traen los propios profesores, la cultura dominante y las culturas que se mueven alrededor de miembros de la comunidad educativa. Quizás, así, podamos abandonar la concepción más restringida de "alfabetización" e, incluso, podamos plantearnos construir una sociedad diferente (cf. Galtung, 1976 en Graff, 1982:161).

3. Alfabetización y práctica educativa

Si en el apartado anterior hemos visto la realidad de la multiplicidad de prácticas de alfabetización condicionadas por los diferentes contextos socioculturales en las que se desarrollan, en este siguiente apartado, intentaremos explicar cómo la práctica asociada a la enseñanza-aprendizaje del código escrito es tarea básica de la escuela y que la forma de organizarla no es neutra. Por un lado, depende de políticas educativas: existen normativas sobre el qué enseñar y el qué evaluar y, por otro, esas normativas pueden quedar moldeadas por las creencias, actitudes y experiencia profesional de los profesores que han de hacerse cargo de la enseñanza de la lectoescritura en los diferentes niveles del sistema educativo, bien en las aulas normales, bien en servicios como los de compensatoria o las aulas de enlace. El hecho de que el contexto en el que desarrolle esa práctica sea multicultural, añade un elemento más a las preguntas básicas que solemos hacernos al iniciar nuestra tarea educativa.

¹¹ A partir del análisis de una actividad de una clase de primer grado, en las que los estudiantes han de narrar una experiencia vivida un día cualquiera, Michaelis observa que los niños de diferentes entornos y experiencias llegan a la escuela con diferentes estrategias narrativas y convenciones de género y formas de contar. Cuando esas estrategias coinciden con las del profesor, existe una buena sincronización y clima en la clase y, en estos casos, la actividad oral es una buena preparación para las actividades posteriores relacionadas con la alfabetización. Por el contrario, cuando el estilo narrativo del niño rompe las expectativas del profesor, la colaboración no es exitosa y perjudica la evaluación que se hace de ese estudiante. La actividad, entonces, puede llegar a negar la clave de acceso a la alfabetización escolar, porque el niño no hace lo que el profesor quiere, en este caso, seguir el esquema narrativo inicio, desarrollo, desenlace siguiendo preguntas muy centradas e ignorando el contexto de situación en el que se produjo el acontecimiento narrado, importante para la vida de ese niño.

¹² Graff sugiere que en el mundo occidental se ha impuesto la idea de que la alfabetización es una herramienta necesaria para sobrevivir y que va unida al desarrollo económico, convirtiendo la escuela en una institución vital de la que sólo importan los índices de fracaso o éxito, sin tener en cuenta la variedad de usos y prácticas que conviven en la misma.

En la medida en que, a lo largo del curso, se van incorporando estudiantes a los diferentes ciclos del Primaria, Secundaria o Educación de Adultos (posean o no el español como lengua vehicular) con diferentes niveles de alfabetización, nuestra preocupación se centra, a veces, en cómo enseñar el código escrito de la manera más rápida y eficaz para que puedan seguir la actividad escolar (principalmente basada en unas prácticas de lectoescritura determinadas) o ciertas tareas de la vida cotidiana que exigen el conocimiento de ese código. Esa preocupación va unida, en la mayoría de los casos, a la que nos suscita el poco tiempo de formación y de reflexión en equipo sobre cómo aprendemos a leer y a escribir teniendo en cuenta, entre otros, factores como la edad y la cultura de origen. Nuestras preguntas más inmediatas tienen que ver con que si debo iniciar primero sólo las destrezas orales y dejar la lectoescritura para momentos posteriores. O bien, si debo iniciar la lectura y la escritura al mismo tiempo. Y si me centro en el código escrito, mi duda es si habría que iniciar al estudiante en el conocimiento de las letras o mostrar directamente palabras con sentido. Y si me decido por empezar con las letras, me cuestiono si debo enseñarlas por su nombre o por su sonido. Además, si cada letra puede presentar diferentes formas (mayúscula, minúscula, manual, impresa, rotuladas...) ¿cómo debo presentarlas? ¿Debo seguir el orden alfabético?... Seguro que desde nuestra experiencia, alguna pregunta más podríamos añadir. Pero, ¿qué me podrían decir de las respuestas?

Manejar la bibliografía sobre los diferentes aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se hace cada vez más difícil debido al número de publicaciones y, aún así, son muchas las lagunas que quedan por explorar, ya que la mayoría de los estudios se han realizado dentro del mundo anglosajón y muchos de ellos se han centrado en el debate sobre las ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de métodos de enseñanza de la lectoescritura, que, por otra parte, coincide, como hemos visto, con las preocupaciones iniciales del maestro que se enfrenta por primera vez con la tarea de introducir a un grupo de estudiantes en el conocimiento del código escrito. Por eso, y aunque el debate actual se centra en los procesos y en la evolución y desarrollo de la lectoescritura, principalmente en edades tempranas (cf. Díez de Ulzurum, 1999; Tolchinsky Landsmann, 1993; Tolchinsky y Teberosky, 1992), queremos en este apartado, por un lado, reseñar brevemente la cuestión de los métodos y, por otro lado, sugerir una serie de propuestas didácticas de carácter general para el trabajo con grupos heterogéneos, que puedan servir desde Educación Infantil hasta Secundaria y Educación de Personas Adultas.

3.1. LA CUESTIÓN DE LOS MÉTODOS

Aunque la urgencia por incorporar al alumnado que llega de otros países al sistema educativo español pasa por desarrollar sus destrezas orales básicas, también es

cierto que el colectivo de inmigrantes más numeroso actualmente es el de latinoamericanos, que sí conocen la lengua de la escuela, con lo que la enseñanza de la lectoescritura (ya sea entendida como L1 o L2) toma cada vez mayor relevancia. El grado de dominio del código escrito de cada uno de los colectivos es diferente, pero como hemos señalado, parece que lo que preocupa más a los profesores es la cuestión de los métodos: ¿cómo les enseño a leer y a escribir?

Aún a riesgo de simplificar, los cuadros siguientes recogen el debate tradicional occidental, y subrayo lo de occidental, sobre cuál es la mejor manera de iniciar el aprendizaje de la lectoescritura.¹³

MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

MÉTODOS SINTÉTICOS	MÉTODOS ANALÍTICOS
<ul style="list-style-type: none"> • Parten del estudio de los elementos más simples (fonemas, sílabas). • Se centran en la descodificación del significante. <p>• Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio analítico de vocales y consonantes (unido a objetos familiares). 2. Combinación de letras para formar sílabas. 3. Identificación de palabras. 4. Lectura oral de pequeñas frases. 	<ul style="list-style-type: none"> • Parten de unidades lingüísticas con significado (palabras, frases, textos). • Se centran en la comprensión del contenido. <p>• Pasos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Estudio de la palabra-frase generada desde una actividad de interés para el alumno. 2. Análisis de sus elementos más simples (palabras, sílabas, fonemas). 3. Manipulación con esos elementos para recomponer de nuevo una unidad de significado. <p style="text-align: right;">.../...</p>

¹³ Las fuentes utilizadas para elaborar el cuadro han sido Pressley (1998), quien hace una descripción y una crítica muy exhaustiva a los métodos globales, Díez de Ulzurum (1999), Maruny Curto y otros (1997), Edelsky (1993), Benet Salinas y otros (1989), Romera Castillo (1988), Artilés Hernández (1989), Jiménez González (1989) y Baynhan (1995). Para otros métodos como el de Montessori, Decroly o Freinet véanse, por ejemplo, Benet Salinas y otros (1989) y Romera Castillo (1988).

• Métodos:

1. ALFABÉTICO:

- Identificar letras a través de su nombre (be, ze, de, efe, ese...).
- Tener en cuenta que:
 - El alumno da sonidos falsos (casa: [zasa]).
 - Al hacer la sílaba hay que eliminar fonemas ("la /m/ con la /a/", "eme-ma").
- Tipo de actividades:
 - Caligrafía.
 - Memorización del alfabeto.
 - Enlazar letras.

2. FONÉTICO:

- Enseñar el sonido de cada letra en su sentido fónico + gesticulación cuando se produce el sonido.
- Tener en cuenta que:
 - Es sólo válido para lenguas fonéticas como el castellano.
 - Puede acabar en el mero reconocimiento mecánico de palabras.
 - Puede pasar mucho tiempo hasta que aparezcan frases con sentido.
 - Necesita ser completado con actividades significativas.
- Tipo de actividades:
 - Reconocer fonema en la palabra.
 - Reconocer sonido en el inicio, medio y final de la palabra.
 - Reconocer rimas.
 - Pronunciar.
 - Contar fonemas.
 - Formar palabras con sonidos sueltos.

• Métodos:

1. LÉXICO:

- Se parte de una palabra generadora.
- Palabra - sílaba - fonemas - sílabas > otras palabras.
- Tener en cuenta que:
 - Es válido para lenguas cuya ortografía está muy alejada de la pronunciación.
 - Es válido para alumnos de inteligencia normal y buena percepción visual.
 - El alumno tiende al deletreo silábico.
- Tipo de actividades:
 - Copiar.
 - Recortar letras en diarios para construir palabras y frases.
 - Interpretar oralmente las frases.
 - Reconocer las frases en un libro de lectura.

2. GLOBAL NATURAL O FRASEOLÓGICO:

- Se parte de la presentación de una frase o enunciado generados a partir de un diálogo, pequeños textos (a veces con determinados personajes), o de un suceso (existen variaciones sobre el método).
- Tener en cuenta que:
 - Retrasa el reconocimiento de las palabras.
 - Resulta positivo en preescolar y menos en los niveles superiores.
 - Es bueno para alumnos aventajados socioculturalmente con un entorno familiar determinado (generalmente urbano).
 - Exige ser complementado con ejercicios de análisis y descodificación para desarrollar la conciencia fonológica.
- Tipo de actividades:
 - La frase presenta una sola dificultad

- Omitir fonemas.
- Sustituir unos fonemas por otros...¹⁴

3. SILÁBICO:

- Aprender primero las vocales.
- Unirlas con consonantes labiales y luego formar sílabas directas y seguir con las de mayor frecuencia.
- Ir presentando palabras con sílabas conocidas.
- Tener en cuenta que:
(Las mismas observaciones que las realizadas para el método anterior).
- Tipo de actividades:
 - Las mismas que en el método anterior, pero con sílabas.

VENTAJAS DE LOS MÉTODOS SINTÉTICOS:

- Mejor el método fonético que el alfabético (cf. cuadro anterior).
- Si la comprensión depende de la destreza en reconocer palabras (leerlas mucho para integrarlas en la memoria), y ésta empieza al nivel de la letra, los métodos fonéticos favorecen el desarrollo de la conciencia fonética.

- Debe estar escrita en cursiva.
- Se interpreta/predice individual o grupalmente.
- Se copia en carteles. se compara y se asocia con otros elementos.
- Se repite oralmente. se reconoce en los carteles. se realizan dibujos relacionados con la frase.
- En algunas variantes, el alumno crea su propio texto que luego sirve de base de lectura y comentario entre el grupo.

VENTAJAS DE LOS MÉTODOS ANALÍTICOS:

- Sigue el principio evolutivo del alumno.
- Parte de la palabra, que es unidad de pensamiento y de memoria, o de la frase-enunciado, que es la unidad natural de significado.
- Parte de unidades significativas y del entorno familiar del alumno.
- Parte del interés y necesidades del alumno.

.../...

¹⁴ Véanse, por ejemplo, todas las actividades propuestas por Monfort y Juárez Sánchez (2001) para el desarrollo del nivel fonológico que pueden servir de base preparatoria para el aprendizaje de la lectoescritura. Aunque están pensadas para los niveles de preescolar, creemos que, adaptadas, pueden utilizarse de manera eficaz en otros niveles, incluidos los de la educación de adultos.

- El entrenamiento fonético es necesario en la intervención educativa con los malos lectores, que tienen problemas en dividir las palabras en sus elementos constitutivos.
- Son buenos en Educación Especial.
- Cómo interviene la memoria se aprende a leer más rápido.
- Permite al profesor graduar y secuenciar.
- Da autonomía al alumno, ya que al presentarle los elementos mínimos puede acercarse personalmente a lo escrito¹⁵.

INCONVENIENTES DE LOS MÉTODOS SINTÉTICOS:

- Son poco motivadores y siguen una metodología muy repetitiva y mecánica.
- No respetan psicología del aprendizaje, ni intereses de los alumnos, se centran exclusivamente en los contenidos conceptuales.
- La significación lectora no aparece en los primeros momentos, comienza con abstracciones (el fonema).
- La lectura deja de ser búsqueda de significado para ser pronunciación de sonidos.
- No parece favorecer el gusto por la lectura.
- Al depender de ilustraciones, puede convertirse en hábito la necesidad de las mismas para interpretar significados.
- En el caso de los métodos alfabéticos, no se relaciona letra con sonido, ya que los nombres de las letras no indican pronunciación.

- Aprendizaje más alegre y colaborativo, cuidando las dimensiones afectivas del mismo.
- Incluye todas las destrezas lingüísticas y actividades más globalizadoras.
- Da importancia a la literatura y a los modelos de escritura.
- Favorece actitudes positivas hacia el acto de leer.
- Incluye estrategias de comprensión y expresión.
- Está orientado hacia la comunicación funcional.
- Favorece la comprensión de lo que es el proceso de lectura y de escritura.

INCONVENIENTES DE LOS MÉTODOS ANALÍTICOS:

- Parte de la hipótesis de que el aprendizaje de la lectoescritura es natural.
- Privilegia a alumnos de un entorno sociocultural letrado.
- Favorece la percepción visual más que la auditiva.
- La mente se dirige hacia una estrategia de aprendizaje determinada (analítica, visual global).
- El aprendizaje es más lento, ya que al no presentar los elementos del código escrito desde un principio, el alumno no puede identificar palabras nuevas y no favorece su autonomía.
- Dificultad para encontrar centro de interés común a todos.
- Laboriosidad para el maestro.
- El trabajo creador del niño es escaso en el método de la palabra.
- Dificulta el aprendizaje de la ortografía.

.../...

¹⁵ Sin embargo, en esta idea que venimos defendiendo de que la alfabetización no es algo neutro, podríamos señalar los comentarios de Weaber (1994:295), en Pressley (1998:45-46), sobre la asociación que hace entre métodos fonéticos y política de derechas, argumentando que son métodos que favorecen el hecho de que los alumnos hagan lo que se les ordena, no les deja pensar por sí mismos, no hay animación previa y los profesores insisten una y otra vez en habilidades que llevan al aburrimiento y al fracaso.

	<ul style="list-style-type: none"> • Abusa de la copia. • No favorece el reconocimiento de palabras ni la conciencia fonética. • Puede convertirse en un juego de pistas y de adivinanzas si se excluye la descodificación.
--	--

Siuviésemos que cerrar este apartado con unas conclusiones, creo que la principal resultaría bastante obvia: es necesario utilizar métodos mixtos.

1. Los aspectos grafo-fónicos son abstractos, difíciles, pero básicos para favorecer la comprensión, ya que ésta tiene que ver con una buena conciencia fonética. Además, hay que tener en cuenta que si los estudiantes poseen diferentes lenguas de origen, su conciencia fonética puede estar orientada hacia aspectos no coincidentes con las características fonológicas del español (por ejemplo, el valor del tono en lenguas como el chino, o ciertos fonemas o estructuras silábicas no existentes en español).

2. Las unidades lingüísticas significativas son las unidades naturales y han de aparecer desde un principio, además, pueden venir motivadas desde los centros de interés de los estudiantes.¹⁶

Ningún método aislado es bueno en sí. Por un lado, cada uno favorece un tipo de estrategias y actividades que puede resultar adecuado para unos estudiantes, pero no para otros. Por otro, ninguno tiene en cuenta la organización semántica de la memoria, fundamental en los procesos de lectura y escritura. En tercer lugar, ninguno tiene en cuenta los conocimientos previos del alumno ni su realidad psico-sociocultural y, por último, ninguno introduce estrategias de aprendizaje (o técnicas de estudio) ni de autonomía personal. Además, tienen el gran inconveniente de convertirse en el centro de un debate que no debería ser otro que el de cómo acceden a la alfa-

¹⁶ Sin embargo, creemos arriesgado confiar ciegamente en la hipótesis de partida de los métodos globales que defienden que, igual que se aprende la lengua materna con fines comunicativos, desarrollando la comprensión antes que la producción, la lectoescritura se desarrollará de forma natural, partiendo de lo global para descubrir su significado (Pressley 1998:21). No obstante, otros aspectos desarrollados por otros modelos surgidos dentro de estos métodos globales sí nos resultan más interesantes. Por ejemplo, el hecho de que se integren todas las destrezas lingüísticas (orales y escritas), que ya hemos visto que tiene mucho que ver con ciertas prácticas de alfabetización en algunas comunidades y, en general, las que aparecen en el cuadro de las ventajas (cf. Edelsky, 1993). Es curioso señalar que en la relación de materiales recomendados para los profesores de las aulas de enlace, elaborada por la Dirección del Área Madrid Norte, los métodos de alfabetización que aparecen son de tipo sintético (uno fonético y otro silábico). De ellos, hay que destacar que el editado por SM y ASTI incluye todo tipo de unidades lingüísticas, desde el fonema hasta el texto, desde un principio, y se acompaña de numeroso material de apoyo en papel y en soporte informático. La reseña de este material y de otros dirigidos a inmigrantes puede verse en el número 53 de la revista *Carabela* (febrero, 2003), dedicado a la enseñanza del español a inmigrantes.

betización escolar los niños, jóvenes y adultos de diferentes grupos sociales, desviando así nuestra atención de los factores y causas que parecen provocar determinados problemas relacionados con la diversidad cultural y sus posibles soluciones.

En otra línea, las conclusiones nos llevan a la idea de que la enseñanza de la lectoescritura supone, por un lado, manejar materiales muy diversos que impliquen la mayor exposición de nuestros alumnos a tareas de lectoescritura muy diversas y a una gran variedad de textos (teniendo en cuenta las prácticas de su comunidad), de tal forma que puedan relacionar conocimientos previos con los nuevos. Algunos de esos textos, parte de la biblioteca del aula, deberían estar escritos en cualquiera de las lenguas de la comunidad escolar, y podrían servir de actividad de base para la interacción social del grupo. Por otro, supone un gran trabajo de equipo (además de formación y apoyo institucional), pero es un aspecto éste que desarrollamos de manera más detallada en el siguiente apartado.

3.2. EL PAPEL DE LA ESCUELA: ENTRE LA ORGANIZACIÓN GENERAL Y LA PLANIFICACIÓN DIDÁCTICA

Independientemente de la discusión sobre los métodos, la bibliografía sobre el tema y nuestra experiencia profesional nos remiten, como hemos visto, a dos hechos que creemos fundamentales, por las implicaciones que tienen en lo que al nivel didáctico se refiere: (i) el proceso de aprendizaje de la lectoescritura es un proceso complejo en el que intervienen operaciones cognitivas superiores (comprensión) e inferiores (descodificación) que implican habilidades sintéticas y analíticas que van de la letra a la palabra-enunciado y de la palabra a la letra, e (ii) implica tiempo si tenemos en cuenta los objetivos últimos marcados como básicos para cualquier ciudadano que haya superado la educación obligatoria (baste recordar los tres años de preparación-motivación realizados en preescolar, más la enseñanza explícita en educación primaria y el desarrollo y maduración lectora y competencia discursiva de la Educación Secundaria). ¿Cómo se puede organizar la enseñanza de la lectoescritura de un colectivo que no pertenece al estándar sociocultural para el que están diseñados los métodos propuestos, ya sean sintéticos o analíticos, y un desarrollo cronológico que deben seguir los contenidos recogidos en el DCB (a través de una educación obligatoria organizada de manera muy poco flexible hasta los 16 años de edad)?

Nos referimos, en este caso, a colectivos de inmigrantes, tengan el español como lengua vehicular o no, que se incorporan a lo largo de un curso a los diferentes ciclos de primaria y secundaria. La respuesta exige, en nuestra opinión, actuaciones que irían desde un nivel más teórico que implicaría una profunda reflexión personal y colectiva a cerca de nuestras creencias sobre el papel de un único o múltiple tipo

de prácticas de alfabetización en nuestras sociedades y la forma en que se construyen o aprenden, hasta unos niveles más prácticos que no tienen tanto que ver con la elección de un método de alfabetización determinado, sino con cómo son usados los materiales que existen o que se puedan elaborar y con cómo una actividad es desarrollada, ya que, hasta los ejercicios más mecánicos de concienciación fonética, pueden resultar interesantes si se contextualizan (cf. Edelsky, 1993).

Una de estas actuaciones tiene que ver con la elaboración de un proyecto de centro y con la respuesta de las instituciones ante el mismo. La elaboración de todo el proyecto requeriría un trabajo en equipo en el que se incluirían profesores de cada campo de conocimiento, de aulas de enlace, de aulas de compensatoria, de programas de ELCO y de agentes sociales implicados en el entorno educativo. Muchos autores coinciden en la necesidad de negociar los DCB según los contextos, o proceder a la diversificación curricular como solución alternativa (cf. Pressley, 1998 y Díez de Ulzurum, 1999, entre otros). Creemos que, en esos casos, deberían participar en el diseño todos los miembros de la comunidad escolar, incluidos padres y alumnos.¹⁷

La filosofía general del proyecto debería partir de la idea de que la comunicación supone una construcción social de los significados, independientemente del instrumento que se utilice para comunicarlos, y que la presencia de grupos sociales diferentes supone maneras diferentes de construir significados.

Si nos centramos en la lectoescritura, el trabajo en equipo podría implicar la puesta en común del tipo de prácticas de alfabetización se dan dentro de cada clase y de cada campo de conocimiento (tiene que ver mucho con la metodología, los materiales, la distribución de los alumnos dentro del grupo, la relación entre usos orales y escritos...). Quizá sean diferentes según el centro y el profesor y eso puede resultar desorientador para el alumno, e incluso humillante, ya que puede habituarse a una forma de hacer que resulte no apropiada en otro contexto (cf. aulas de apoyo frente a aulas de grupo grande). O, quizá, se repita una única forma que potencie, por ejemplo, el encuentro individual con lo escrito "en la mesa del rincón".

El proyecto de centro debería apostar por organizar su trabajo en grupos pequeños (cf. Pressley 1998)¹⁸. Además, la posibilidad de contar con dos profesores por aula o desdoblar los grupos de base (cf. Maruny Curto y otros, 1997) favorecería el

¹⁷ Estos proyectos deberían estar adaptados a docentes y a todos los miembros de la comunidad educativa y al entorno en que se ubica el centro, pudiendo contar con la colaboración de nativos "mediadores en tareas de lectoescritura" (Baynhan, 1995:59).

¹⁸ Las aulas enlace, por ejemplo, marcan 12 alumnos como máximo, las de compensatoria o los grupos de apoyo pueden formarse con un alumno; sin embargo, los grupos de base, siguen siendo muy numerosos.

trabajo individualizado¹⁹. Si la respuesta que damos pasa por cambiar de grupo según un determinado criterio, quizá, sería interesante que esos cambios de grupo fuesen una dinámica natural de trabajo dentro del centro (cf. Díez de Ulzurum 1999), no algo exclusivo de "los diferentes", sino una especie de agrupaciones realizadas por proyectos o tareas que podrían corresponder a un cierto tipo de diversificación curricular. (cf. Sebastián y otros, 1998 y Verhoeven, 1997).

A nivel metodológico, el Proyecto de Centro debería considerar que, ante la diversidad de prácticas y de grupos sociales, una de las claves de la metodología debería ser la interacción social en el aula, permitiendo usar la lengua de cada uno, estableciendo y dando importancia a la figura del mediador (existente en muchos colectivos como un papel social más que desempeñar).

La interacción (más allá de su importancia en la adquisición y desarrollo del lenguaje, cf. Vygotsky y Bruner), cubre, en el aprendizaje de la lectoescritura, objetivos como la predicción y negociación de significados sobre textos y tareas de lectoescritura, hasta la recuperación de sus conocimientos previos, su forma de acercamiento al texto, sus dificultades, sus recursos e intereses. Además de implicar, por un lado, desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas (sea en una lengua o en otra) y la socialización en grupo dentro de un marco institucional como es la escuela, con unas normas diferentes a las de su comunidad.²⁰

Tomando como modelo algunas estrategias del constructivismo, esa interacción supondría, además, crear espacios para comentar sus propias producciones, pero, en un contexto multicultural, podemos encontrar colectivos habituados a comentar lo escrito de manera oral, sean producciones propias o ajenas, y otros colectivos que sólo practican lectura de textos "verdaderos", de carácter religioso, realizada, además, por uno de los miembros de la comunidad, generalmente un varón. No se ha potenciado entre ellos la escritura personal ni la exposición en grupo (cf. estudios etnográficos). Actividades que para algunos profesores pueden resultar innovadoras, siempre privilegian a un tipo de estudiante sobre otro y exigen de entrenamiento para estos últimos. La misma idea de escritura libre, donde el error es considerado como parte del aprendizaje, puede vivirse como experiencia humillante según las reacciones del grupo (pensemos en variables como edad y género) e, independientemente de modelos y enfoques, parece que todos están de acuerdo en que para aprender la lengua escrita se necesita motivación, sobre todo cuanto más edad tenga el

¹⁹ La realidad es que sólo existen dos profesores por aula cuando el centro recibe estudiantes de prácticas, y que los grupos se desdoblán sólo en algunos centros y, dentro de ellos, sólo en algunas áreas de conocimiento.

²⁰ Cuando no se conoce la lengua del otro, es imposible compartir las prácticas de alfabetización, y conseguir que algo, en este caso, nuestras formas de acercamiento a lo escrito, se convierta en hábito. Creemos que tiene que ver, principalmente, con factores afectivos, sobre todo cuanto más edad tiene el estudiante.

alumno, y que el éxito progresivo es una vía de motivación positiva (cf. Gardner, 1980). En este sentido, la interacción servirá también para evaluar progresos, pero creemos que por eso es importante decidir en qué grupo, cuándo, cómo y por qué se realizarán estas actividades.

En definitiva, como toda tarea escolar, supone elaborar un proyecto en equipo multidisciplinar, abierto al entorno educativo, que tenga en cuenta el momento individual del niño, joven o adulto y la realidad sociocultural de todos los que participan en la comunidad escolar. Y en el caso de la enseñanza de la alfabetización, que se tenga en cuenta, sobre todo, la experiencia del lenguaje en su totalidad (cf. Dubbeldam, 1994 y Cook-Gumperz, 1986b).

4. Conclusiones

Aunque existen estudios de carácter psicolingüístico sobre los procesos de des-codificación, principalmente, implicados en la lectoescritura, la construcción de la alfabetización por los diferentes colectivos que se asientan en nuestras comunidades y dentro del contexto de nuestras escuelas y en relación con el entorno es todavía un fenómeno muy poco estudiado. Como señala Saxena (1993), estar alfabetizado significa una cosa, estar alfabetizado en una lengua y una cultura particular significa otra, porque tiene relación con el concepto de identidad personal. Si estás alfabetizado en una lengua considerada con bajo prestigio dentro de la comunidad en la que habitas tienes estatus de analfabeto y si, además, esa lengua por su forma de escritura se asocia directamente con una etnia, puede llegar a ser motivo de racismo hacia ese sujeto.

El objetivo sería relacionar la teoría descrita en estudios de este tipo con nuestra práctica educativa, quizás comenzando por preguntarnos en cada contexto particular cómo cada individuo da significado a la escritura antes de que empiece en la escuela su proceso de enseñanza. Es decir, cómo maestros, alumnos, sus familias y comunidades se relacionan con el mundo escrito. Eso implica participación en actos de lectoescritura a través de los cuales el niño o el adulto aprende en sociedad las reglas asociadas al mundo escrito que se siguen en su comunidad.

En este sentido, los estudios parecen confirmar que dos son los factores que intervienen en la construcción de la alfabetización: a) la comunidad adulta a la cual se pertenece y b) la relación que tienen esos adultos con los niños en lo que a prácticas de lectoescritura se refiere. Si bien es verdad que no son factores determinantes en el éxito escolar, sí son elementos fundamentales si queremos partir del alumno y de sus conocimientos previos como centro de nuestra tarea educativa.

Como hemos visto en la primera parte, estas relaciones dentro de la comunidad desarrollan unas determinadas prácticas de alfabetización, donde se funden lo oral y lo escrito, y que tienen que ver con el hecho de experimentar papeles tales como orador frente a espectador o demandante frente a demandado (Heath, 1983; Sola y Bennett, 1985). Los que son escolarizados desde edades tempranas (guardería y pre-escolar) necesitarán de una adaptación en menor grado a nuestras prácticas de lectoescritura, que aquellos que se incorporen a niveles superiores del sistema educativo, sobre todo en Secundaria, ya que por la edad, los factores afectivos y de identidad de grupo condicionan las actitudes hacia la escuela, en general, y hacia la lectoescritura, en particular.

Esta adaptación supone extender los hábitos que traen los niños y adultos a otros dominios de uso de la lengua escrita, de forma que puedan experimentar nuevos papeles en relación con el mundo de la escritura. En este sentido, la escuela debería presentar diferentes estrategias discursivas (motivar desde mundos reales e imaginarios, incluir la afectividad y la objetividad...), y diferentes maneras de acercamiento a las estructuras textuales (Michaels, 1981). En definitiva, debería dar la posibilidad de experimentar con papeles activos en relación con el mundo escrito frente a papeles más pasivos e individualistas, que parecen más propios de nuestra sociedad y, por ende, de nuestra escuela, de manera que los estudiantes pudieran relacionar los conocimientos propios con otros conocimientos del entorno, base fundamental para la comprensión de textos.

Como hemos visto en la segunda parte, más allá de cuestiones de métodos, nuestro compromiso está en romper con una práctica pensada para una escuela homogénea y monolítica y en pasar a reconocer la diversidad de prácticas de lectoescritura que existen en una comunidad. Si nuestro papel es acercar al alumnado a una práctica determinada, la alfabetización escolar, deberemos partir de sus propias experiencias con el mundo escrito. Así, por ejemplo, aquellos estudiantes más habituados a la creación oral imaginativa, metafórica, con llamadas de atención sobre una audiencia que puede participar sin restricciones sobre la actuación del que expone, deberían ejercitarse sobre la importancia del contexto, la diferencia entre lo real y lo ficticio y la adecuación del texto a los diferentes tipos de audiencia. Ello exigiría un desarrollo de los hábitos individuales de acercamiento al texto y a la forma de dar significado al mismo sin la participación de otro; en definitiva, buscar otras alternativas al acto de la lectoescritura (cf. Sola y Bennett, 1985). Es evidente que la alfabetización en la escuela está organizada sobre unas prácticas de lectoescritura frente a otras y si no tenemos en cuenta las de los estudiantes que nos llegan, aunque sea a edades muy tempranas, la escuela no podrá ofrecer realmente oportunidades para todos, ya que siempre habrá algunos estudiantes privilegiados por estar habituados desde sus casas a las prácticas de alfabetización que se emplean en la escuela.

El trabajo en equipo y la elaboración de proyectos abiertos y flexibles que partan de la reflexión puede ser un primer paso en esta idea de la igualdad de oportunidades.

Bibliografía

- AIKMAN, S. (1999): *Intercultural education and literacy. An ethnographic study of indigenous knowledge and learning in the peruvian amazon*. Amsterdam: John Benjamins.
- ARTILÉS HERNÁNDEZ, C. (1989): "Eficacia de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura". En: JIMÉNEZ, J.E. y ARTILÉS, C.: *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis, p. 93-99.
- BARTON, D. (1994): "The social impact of literacy". En: VERHOEVEN, L. (ed.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 185-197.
- BARTON, D. & PADMORE, S. (1994): "Roles, networks and values in everyday writing". En: GRADDOL, D. [et al.] (ed.): *Researching Language and Literacy in Social Context*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 205-223.
- BAYNHAN, M. (1995): *Literacy Practices. Investigating Literacy in Social Contexts*. London: Longman.
- BENET SALINAS, I. [et al.] (1989): "Métodos de aprendizaje para la lectura y la escritura". En: J. GARCÍA PADRINO, J. y MEDINA, A. (dir.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Anaya, p. 323-341.
- BERTELSON, P. y GELDER, B. de (1994): "The cognitive psychology of literacy: some basic findings". En: VERHOEVEN, L. (ed.), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 151-162.
- BIALYSTOK, E. (2002): "Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for research". En: *Language Learning*, 52:1, p.159-199.
- COOK-GUMPERZ, J. (1986a): "Introducción: La construcción social de la alfabetización". En: COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, p. 15-29.
- . (1986b). "Alfabetización y escolarización: ¿Una ecuación inmutable? En: COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988): *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, p. 31-59.
- CZWENIEWSKA, P. (1992): *Learning about writing. The Early Years*. Oxford: Blackwell.
- DÍEZ DE ULZURRUM PAUSAS, A. (coord.) (1999): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, vol. I. Barcelona: Graó.
- DUBBELDAM, L. (1994): "Towards a socio-cultural model of literacy education". En: VERHOEVEN, L. (ed.), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 405-423.

- EDELSKY, C. (1993): "Whole Language in Perspective". En: *TESOL Quarterly*, vol.27, núm. 3, p. 548-550.
- FAIRCLOUGH, N. (1994): *Language and Power*. London: Longman, 7ª edición.
- GARCÍA PAREJO, I. (1996): "Uso de la lengua entre estudiantes adultos de Formación Básica del CEAS de Entrevías". En: *Actas del III Simposio de Lengua y Literatura españolas. (Madrid, 1997)*. Madrid: Asociación de Profesores de Español Francisco de Quevedo, p. 196-206.
- . (1999), "Teoría de la expresión escrita en la enseñanza de segundas lenguas". En: *Carabela*, 46, p. 23-42.
- GARDNER, R.C. (1980): "On the vaility of affective variables in second language acquisition: conceptual, contextual, and statistical considerations". En: *Language Learning*, 30, p. 255-270.
- GRAFF, H. (1982): "The legacies of literacy". En: MAYBIN, J. (ed.) (1994): *Language and Literacy in Social Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 151-167.
- GREENFIELD, P.M. & R.R. COCKING, R.R. (1994): *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- HEATH, S.B. (1982): "What no bedtime story means: narrative skills at home and school". En: *Language in Society*, 11, p. 49-76.
- . (1983): *Ways with words: language, life and work in communities and classroom*. Cambridge: University Press.
- HOLMES, J. (1992): *An introduction to sociolinguistics*. London: Longman.
- HYMES, D. (1977): *Foundations in Sociolinguistics*. London: Tavistock.
- JIMÉNEZ GONZÁLEZ, J.E. (1989): "Métodos de enseñanza de la lectoescritura: descripción y clasificación". En: JIMÉNEZ, J.E. y ARTILES, C. *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura*. Madrid: Síntesis, p. 77-92.
- LESEMAN, P. (1994): "Socio-cultural determinants of literacy development" En: VERHOEVEN, L. (ed.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 163-184.
- MARUNY CURTO, I. [et al.] (1997): *Escribir y leer. Materiales curriculares para la enseñanza y el aprendizaje del lenguaje escrito, de tres a ocho años*. Madrid: MEC / Edelvives, 3 vol.
- MAYBIN, J. (1994), "Language and Literacy Practices". En: GRADDOL, D. [et al.]: *Language and Literacy in Social Context. Study Guide*. The Open University, p. 59-77.
- MICHAELS, S. (1981): "'Sharing time': Children narrative styles and differential access to literacy". En: *Language and Society*, 10, p. 423-442. (Versión traducida en COOK-GUMPERZ, J. (comp.) (1988): "Presentaciones narrativas: una preparación oral para la alfabetización con alumnos de primer curso". En: *La construcción social de la alfabetización*. Barcelona: Paidós, p. 109-135).

- MONFORT, M. y JUÁREZ SÁNCHEZ, A. (2001): *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: CEPE.
- POVEDA, D. (2001): *Un análisis etnográfico de la interacción en el aula en relación con la alfabetización*. (Tesis Doctoral no publicada). Madrid: UAM.
- PRESSLEY, M. (1999): *¿Cómo enseñar a leer?* Barcelona: Paidós.
- ROCKHILL, K. (1987): "Gender, language and the politics of literacy". En: BRIAN, B.V. (ed.) (1993): *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 156-175.
- ROMERA CASTILLO, J. (1988): *Didáctica de la lengua y la literatura. Método y práctica*. Madrid: Playor.
- SAXENA, M. (1993): "Literacies Among the Panjabis in Southhall (Britain)". En: HAMILTON, M. [et al.] (ed.): *Worlds of Literacies*. Clevedon: Multilingual Matters.
- SEBASTIÁN, E. [et al.] (1998): "Programas de Diversificación Curricular". En: *Cuadernos de Pedagogía*, 267, p. 33-37.
- SOLA, M. & BENNETT, A. (1985), "The Struggle for Voice: Narrative, Literacy and Consciousness in an East Harlem School". En: *Journal of Education*, 167 (1), 88-110.
- STREET, B.V. (1993): "Introduction: The new literacy studies". En: STREET, B.V. (ed): *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-21.
- . (1994): "Cross cultural perspectives on literacy". En: VERHOEVEN, L. (ed.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam: John Benjamins, p. 95-112.
- TAYLOR, D. (1983): *Family literacy: young children learning to read and write*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- TOLCHINSKY LANDSMANN, L. (1993): *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Anthropos.
- TOLCHINSKY, L. & TEBEROSKY, A. (1992): "Al pie de la letra". En: *Infancia y aprendizaje*, 59-60, p. 101-130.
- VERHOEVEN, L. (1994): "Linguistic diversity and literacy development. En: VERHOEVEN, L. (ed.), *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 199-220.
- . (1997): "Acquisition of Literacy by Immigrant Children". En: PONTECORVO, C. (ed.), *Writing Development. An Interdisciplinary view*. Amsterdam: John Benjamins, p.219-240.
- WAGNER, D. (1994), "Literacy in a global perspective: the year 2000 and beyond". En: VERHOEVEN, L. (ed.): *Functional Literacy. Theoretical Issues and Educational Implications*, p. 473-483.

EN LA CLASE DE ESPAÑOL CON NIÑOS Y NIÑAS. EL COMPONENTE LÚDICO

Isidoro Pisonero del Amo

Subdirección General de Cooperación Internacional del MECD

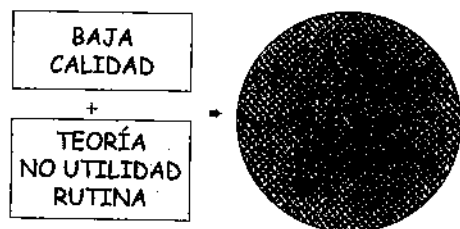
María José Eguskiza Garai

CEP Maestro García Rivero

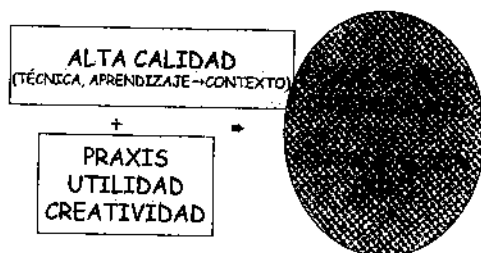
1. Del paraíso imaginado a la realidad cotidiana docente

Con frecuencia al intercambiar experiencias entre el profesorado, en congresos, debates o en los propios centros docentes, se suscitan comentarios sobre la situación de la profesión, que inciden muchos de ellos en la escasa motivación del alumnado. Y el profesorado suele tener siempre en mente como referencia el alumno ideal, como el padre y la madre se imaginan un hijo/a ideal o el paciente sueña con el médico ideal. Pero ¿existe el estudiante ideal: capacitado, estudioso, motivador, participativo, respetuoso...?; ¿existe el docente ideal: competente, dinámico, acogedor, divertido, ordenado, firme...?; ¿existe ese tipo ideal de enseñanza-aprendizaje: útil, gratificante, motivador, creativo, participativo, una enseñanza y aprendizaje fomentadores de un aprendizaje autónomo y plural, con atención a la diversidad, bien programados...? La realidad del aula suele ser, en cambio, bien distinta; una gran variedad de capacidades, grados de motivación, niveles socioculturales e intereses del alumnado; una diversidad notable de profesorado en cuanto a preparación técnica, grado de motivación, implicación y participación; y, lamentablemente, no siempre sino sólo a veces se logra practicar en el aula una enseñanza que se aproxime a la ideal, debido fundamentalmente a factores como falta de recursos adecuados o excesivo número de alumnos en la clase. En ocasiones debido incluso a la falta de formación específica para hacer frente a los nuevos retos que nos presenta la sociedad actual. Nos referimos especialmente al aumento del alumnado en la red pública de enseñanza cuya primera lengua o lenguas es distinta a la de la sociedad de acogida.

**ENSEÑANZA NO MOTIVADORA
(SIN CALIDAD, TEÓRICA, RUTINARIA)**



**ENSEÑANZA MOTIVADORA
(DE CALIDAD, PRÁCTICA, LÚDICA)**

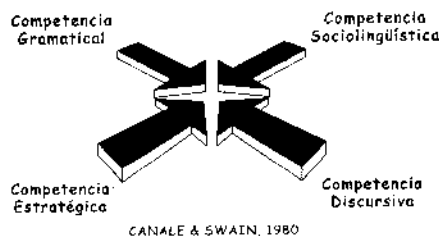


¿Qué implica el objetivo de lograr una enseñanza motivadora (de calidad, útil, creativa, que fomente la participación de los alumnos y les lleve al éxito didáctico)? Desde la perspectiva del alumnado, parece cada vez más necesario utilizar recursos, materiales didácticos y actividades versátiles (que puedan ser útiles a todos los alumnos, independientemente del nivel de conocimientos que posean), variados (en temas y grados de dificultad), motivadores (que estimulen la participación y la creatividad del alumnado) y, en especial, adecuados al contexto educativo específico. En lo que respecta al profesorado, tiene una gran relevancia no sólo una adecuada formación inicial -en didáctica y específica sobre el área enseñada- sino también una formación continua que estimule su motivación, así como -y estos aspectos capitales competen a los responsables de la administración educativa- disponer de una ordenación educativa (ratio alumnos profesor) y de medios técnicos (recursos, materiales didácticos) adecuados, y que la profesión goce del reconocimiento social que merece. Y, al diseñar la programación de la acción educativa, es fundamental plantear objetivos precisos que coloquen al alumnado en el centro del proceso y así tengan en cuenta sus conocimientos previos, proponer estrategias y actividades convenientes (incluidas actividades culturales y extraescolares), cuidar la temporalización adecuada de las mismas, adecuar las actividades al contexto educativo (edad, capacidad, intereses, cultura), establecer criterios de evaluación que incluyan, junto a la evaluación del alumnado, la autoevaluación del docente y la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje de forma que éste no sea algo estático ni inamovible sino que tenga la capacidad de cambiar para ajustarse a las necesidades también cambiantes de los protagonistas del mismo. Es fundamental, asimismo, no descuidar la cooperación con otros profesores y potenciar modos de funcionamiento que favorezcan en todo momento la creación de equipos docentes. Todo el profesorado lo es de Lengua.

2. El arte de enseñar lenguas: se hace camino al andar

En las últimas décadas los avances científicos y técnicos, en especial los logros de la lingüística contrastiva, de la sociolingüística, de la psicolingüística y de la pragmática, han aportando importantes contribuciones metodológicas a la enseñanza de las lenguas: a una primera y secular fase, logicista, en la que el aprendizaje se centraba en textos literarios, cuya lengua modélica se pretendía imitar mediante técnicas simples como la lectura y la traducción, le sucedió una segunda, audiolingual y estructural, fruto del estructuralismo y del behaviorismo, en la que el interés se desplazó a la lengua oral y el aprendizaje se orientó a la adquisición de estructuras lingüísticas y vocabulario mediante técnicas como la repetición, la lectura en voz alta, preguntas sobre textos que incorporaban de modo artificial las estructuras y el vocabulario que se pretendía enseñar, y baterías de ejercicios estructurales descontextualizados, y en la fase actual, de base funcional, influida por la sociolingüística, la atención se centra en las funciones comunicativas de la lengua (presentarse, narrar hechos, expresar una opinión ...), en ejercitar las cuatro destrezas (cinco si, a tenor de las recientes pautas del *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* del Consejo de Europa, se incluye la interacción oral) de modo equilibrado y, en la medida de lo posible, integradas.

COMPETENCIA COMUNICATIVA



El punto de vista didáctico más compartido en la actualidad (enfoque comunicativo, enfoque por tareas, aprendizaje basado en el contenido...) no pretende sino desarrollar el aprendizaje de la lengua mediante la realización de actividades comunicativas o de tareas similares a las que realizamos cuando utilizamos la lengua materna. Cuando aprendemos una lengua no sólo estamos aprendiendo vo-

cabulario y gramática, sino la capacidad de comunicarnos en esa lengua en su doble plano, receptivo y productivo, y esta competencia comunicativa implica otras subcompetencias (Canale y Swain, 1980): gramatical (capacidad de usar los signos lingüísticos conforme a las reglas de combinación), discursiva (capacidad de adecuar los diferentes tipos de discurso a la situación comunicativa específica y de utilizar los recursos que dan cohesión y coherencia a los textos escritos u orales), estratégica (capacidad de reajustar el curso de la comunicación resolviendo los problemas o deficiencias comunicativos en cualquiera de las otras subcompetencias), sociocultural (familiaridad con los usos sociales y pautas culturales que enmarcan la comunicación). Esta reflexión es especialmente importante en el caso del alumnado cuya primera lengua es distinta a la de la sociedad de acogida ya que la falta de competencia en esta última no sólo va a impedir la comunicación con sus iguales ponien-

do en peligro su integración en el medio sino que además va a imposibilitar todos los demás aprendizajes escolares de los que la lengua es vehículo. Es fundamental que no se disocie la enseñanza-aprendizaje de la lengua y los contenidos que se deseen impartir.

Desde esta perspectiva, es lógico que al menos en los primeros niveles del aprendizaje se preste más atención a la sociocultura de la vida cotidiana que a la Cultura de los libros. Ya Corder (1981) señalaba que una adecuada enseñanza de la lengua debe ocuparse de los procesos naturales, facilitar y agilizar el aprendizaje, en lugar de impedirlo.

3. La enseñanza de E/LE a niños y niñas: iguales pero con derecho a ser diferentes

Si bien la mayor parte de las siguientes consideraciones son también adecuadas a la enseñanza de la lengua en otros niveles, el proceso de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas exige de modo especial tomar en consideración los siguientes principios y estrategias didácticos:

- *Aprendizaje significativo y funcional, con prioridad de actividades comunicativas y tareas*, reales o simuladas. Tienen una gran rentabilidad las actividades y tareas que:
 - Sean motivadoras y, por su interés y variedad, actúen como estímulo y refuerzo del aprendizaje.
 - Revisen y consoliden el aprendizaje, de modo recurrente, ya que a esta edad se aprende y se olvida con facilidad, por lo que la importancia de la recurrencia es mayor, si cabe, que con alumnos de otras edades.
 - Requieran movilidad física y trabajo en parejas o en grupo. Al alumnado de estas edades le sobra energía, es fundamental canalizarla también en la clase de lengua.
 - Incluyan el juego simbólico y el componente lúdico, instrumentos facilitadores del aprendizaje y factores de motivación y estímulo de la creatividad a lo largo de todo este proceso.
- *Centrado en el alumnado destinatario*, lo cual exige:
 - Partir siempre en la programación didáctica de los conocimientos previos de los alumnos, tanto lingüísticos como socioculturales.
 - Proponer una respuesta educativa diferenciada, que tome en consideración los conocimientos y capacidades de los alumnos.
 - Dar prioridad a las situaciones o escenarios de comunicación próximos a sus necesidades, experiencias e intereses.

- Implicar a todos los alumnos en el proceso de aprendizaje. Con frecuencia olvidamos que éstos pueden aprender tanto o más de los compañeros del aula que del propio docente.
 - Fomentar la interacción en el aula y seleccionar con flexibilidad el agrupamiento adecuado en cada momento. Frente a las actividades y tareas individuales, que siguen siendo necesarias, las realizadas en parejas, en pequeño grupo o en gran grupo resultan de una gran rentabilidad en la consolidación del aprendizaje y en la transferencia de los contenidos del mismo.
- *Integrador*, que fomente el desarrollo de las competencias de forma globalizada:
 - "A hablar se aprende hablando": las destrezas productivas (expresión oral, interacción oral, expresión escrita) y receptivas (comprensión auditiva, comprensión de lectura) conviene desarrollarlas de forma equilibrada y, en la medida de lo posible, integradas. La experiencia muestra que los estudiantes de lenguas extranjeras suelen desarrollar inarmónicamente estas competencias: un dominio casi pleno de una de las destrezas puede corresponderse con capacidad cero en otra. No obstante, en una primera fase, es adecuado dar prioridad a la expresión e interacción orales, ya que la adquisición de destrezas orales es un paso fundamental para lograr la competencia comunicativa y es especialmente difícil de conseguir en una situación formal de aprendizaje como la propia de las aulas de lengua segunda/extranjera.
 - Si bien el diccionario es un recurso básico de consulta habitual y suelen resultar útiles los glosarios bilingües o multilingües que a veces complementan los materiales didácticos, no es en él donde por lo general se aprende el léxico. El aprendizaje y consolidación del vocabulario se facilitará vinculado a campos situacionales o referenciales (léxico del aula, los deportes que practicamos, los animales domésticos o salvajes que conocemos, etc.) y a ilustraciones (vocabulario ilustrado por campos semánticos).
 - Parece más adecuado fomentar el aprendizaje de los aspectos gramaticales básicos, cuando sea necesario, mediante un proceso deductivo-inductivo y no mediante reflexiones explícitas, a menos que sean requeridas por parte del alumnado. En esta etapa son muy curiosos y, en ocasiones, nos pueden sorprender las demandas de explicaciones gramaticales. Es muy importante que se de respuesta a las mismas para ayudarles a dotar de sentido su proceso de aprendizaje.
 - De modo similar, la adquisición progresiva de la competencia sociocultural se facilitará mejor vinculada a situaciones de comunicación, ilustraciones, fotograffas, canciones, juegos, concursos... que mediante una enseñanza teórica.
 - *Recurrente*, que integre los contenidos aprendidos en el contexto del aula, e incluso fuera de ella, si resulta posible, y de modo cíclico reincorpore lo ya aprendido a los nuevos contenidos objeto del aprendizaje, para su consolidación.

- *Dinámico*, que fomente la movilidad y la utilización del cuerpo y estimule la participación en tareas individuales, por parejas y de pequeño y gran grupo.
- *Motivador*, que logre un ambiente distendido en el aula y se base en actividades variadas, no excesivamente largas.
- *Lúdico*, aspecto que será desarrollado en el apartado siguiente.

La exposición a la lengua no garantiza por sí sola el aprendizaje de la misma. Aunque un requisito importante es estar expuesto a un *input* lingüístico rico y variado, R. Ellis (1985) y S. Krashen (1988), entre otros, han puesto de manifiesto que deben ser tenidos en cuenta otra serie de factores para lograr la adquisición: un ambiente escolar sin tensiones, donde se espera la colaboración de todas las personas involucradas en el mismo; una dinámica de clase facilitadora de aprendizajes donde se anima constantemente a la participación y el error se valora positivamente como prueba de que se está avanzando en el proceso; una gran cantidad de tareas variadas y diversas que permitan recoger los diferentes estilos de aprendizajes, intereses y experiencias del alumnado para enriquecer y dotar de significado al proceso educativo; espacios para que el alumnado pueda tomar decisiones que le involucren efectivamente en la tarea de adquirir-aprender la lengua, y otros más. Tienen especial importancia el inicio de cada clase o unidad didáctica, momento en que es preciso captar el interés de los estudiantes, y el final, que permite afianzar los contenidos trabajados.

Teniendo en cuenta estas peculiaridades, la tarea educativa requiere un ambiente relajado en clase, una exposición rica y significativa a la lengua objeto del aprendizaje, y una gran cantidad y variedad de actividades y tareas -que exijan movilidad y utilización del cuerpo, lúdicas, significativas...- adecuadas a los diferentes estilos de aprendizaje e intereses, capaces de estimular el interés y la curiosidad del alumnado y de generar nuevas "necesidades" de aprendizaje, que consoliden recurrentemente los conocimientos y engancen los nuevos con los conocimientos y experiencias previos, que permitan la asunción por parte del alumnado del protagonismo en el proceso de aprendizaje mediante la toma de decisiones, y finalmente que, mediante el trabajo en equipo, desarrollen los valores de compartir, colaborar y aprender de los propios compañeros y compañeras.

4. El componente lúdico

El componente lúdico es elemento inseparable del ser humano, que comparte la condición de *homo faber* y de *homo ludens*. Aunque tendemos a vincular el juego y lo lúdico a la etapa infantil, basta con que pensemos en el predominio que tienen en

la sociedad de consumo actual los programas televisivos de entretenimiento o la expectación que suscitan ciertos espectáculos de masas, que eleva a la categoría de ídolos populares a sus protagonistas, para convencernos de que también los adultos somos "niños a los que les encanta divertirse". Y así para los adultos el juego supone, en ocasiones, una liberación de la norma social o una vía de escape. Sin embargo, para los niños, el juego es consustancial al proceso de aprendizaje. Hay quien opina que se trata de una actividad muy ligada a lo biológico y a los instintos naturales de niños y niñas que les permite prepararse para posteriores ocupaciones; otros consideran que es una actividad liberadora de energías y se explica en cuanto al placer funcional que produce; también hay quien lo plantea como evasión por medio de la cual se pueden satisfacer los deseos que no se pueden llevar a cabo en la realidad y quienes los interpretan contrariamente como una forma de acercarse a lo real para conocerlo mejor. Según Piaget, el juego es una manera de participar en el medio, no es heredado y es esencialmente una asimilación de la realidad al YO. Los niños y las niñas aprenden a ser y se hacen como las personas adultas a través de un proceso de contacto con éstas de las que extrae modelos y roles que van asimilando a través de la actividad lúdica.

De la importancia didáctica de lo lúdico nos dejó testimonio ya hace muchos siglos el poeta latino Horacio, quien enunciaba la función de la poesía con el bello lema de *prodesse y delectari*, enseñar y deleitar, que siguen siendo los conceptos capitales que subyacen en todo proceso educativo bien programado.

Las actividades que incorporan el componente lúdico son un recurso didáctico fundamental, que permiten aprender los diferentes papeles sociales y afianzar la adquisición de funciones y estructuras lingüísticas de modo placentero. A continuación se incluyen propuestas de diversas actividades con las que se ejemplifica la importancia del componente lúdico en el aprendizaje de una segunda lengua, varias de las cuales han sido extraídas de *Pasacalle*, curso de español para niños, del que son coautoras las personas que suscriben este artículo.

1. EL EFECTO LÚDICO COMO CONTRASTE DE LAS SITUACIONES PERSONALES

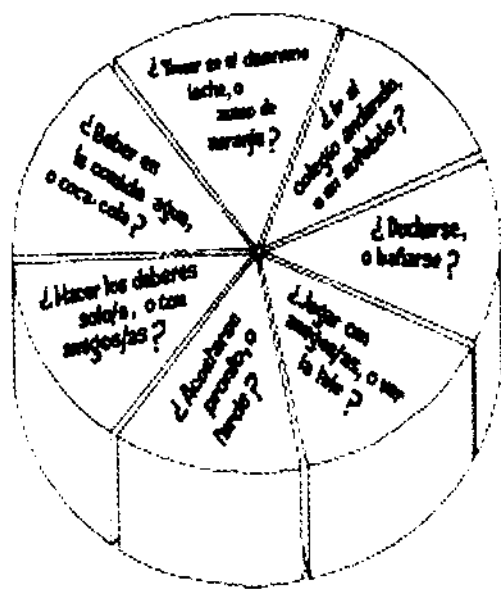
Con frecuencia toda actividad vinculada a la esfera personal de los alumnos que contemple la participación de estos no sólo resulta estimulante y motivadora sino que a veces es fuente de diversión y deleite. Las siguientes son algunas propuestas útiles, con las que se trabajan las funciones de *preguntar y responder sobre datos personales, acciones realizadas habitualmente, expresar gustos y preferencias, y hábitos*, así como un amplio vocabulario vinculado a estas situaciones.

1A. Conoce a tus compañeros y compañeras

Esta actividad se puede trabajar en distintos momentos y no necesariamente toda completa, tanto en parejas como en pequeños grupos. Permite practicar las funciones de *preguntar* y *responder sobre acciones realizadas habitualmente* y *sobre gustos y preferencias*, así como un amplio vocabulario vinculado a estas situaciones. Se puede también complementar la práctica oral, e integrar en la actividad la expresión escrita, con una ficha de cada uno de los compañeros-as, en la que se tome nota de sus datos personales, las acciones que habitualmente realiza, los horarios de las mismas, y sus gustos y preferencias.



1B. Encuesta a los compañeros y compañeras



1C. Averigua los gustos y hábitos de tu clase

- Nombres más usuales de chicos y chicas.
- Edad media de los chicos y chicas de la clase.
- Hora media a la que los chicos y chicas se levantan, comen y cenan.
- Desayuno, comida y cena preferidos.
- Lo que más les gusta hacer en casa, en el colegio, en el tiempo libre.
- Lo que menos les gusta hacer en casa, en el colegio, en el tiempo libre.
- Medios de transporte (los preferidos y los que menos gustan).
- Deportes (ídem).
- Juegos (ídem).
- Asignaturas (ídem).
- Cantantes o conjuntos musicales (ídem).
- Programas de televisión (ídem).
- Películas (ídem).
- Vacaciones (ídem).
- Animales (ídem).
- Flores (ídem).

1D. Averigua los medios de transporte que utilizan tus compañeros y compañeras para ir a distintos sitios

Nº DE ALUMNOS QUE VAN...	andando	en bici	en coche	en tren	en metro	en autobús	en autocar	en avión	en barco
<i>al colegio</i>									
<i>a casa de sus abuelos</i>									
<i>al parque</i>									
<i>al cine</i>									
<i>al centro de la ciudad</i>									
<i>a casa de sus amigos/as</i>									
<i>a un parque de atracciones</i>									
<i>a ver a su familia (en otra ciudad)</i>									
...									

2. EL DESARROLLO DE LA IMAGINACIÓN

Estimular la imaginación de los estudiantes es uno de los recursos mejores para interesarlos de forma lúdica en el proceso de aprendizaje. Se ejemplifica esto con dos propuestas: la primera permite trabajar de modo recurrente dos de las formas y estructuras lingüísticas más complejas en español y una amplia gama de vocabulario; la segunda muestra cómo trabajar determinadas funciones lingüísticas en una situación simulada en la que las cosas habituales (y con ellas sus nombres) se han impregnado de un aura de fantasía y misterio, tan fascinante para los jóvenes aprendices.

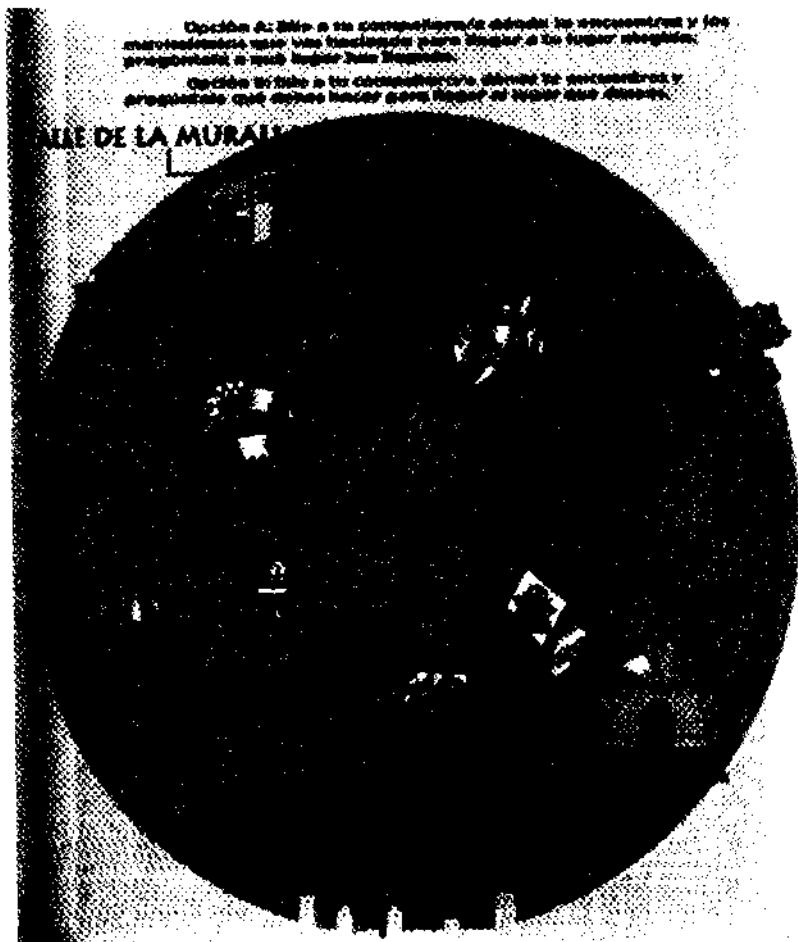
2A. Si fueras... ¿qué... te gustaría ser?

Se inicia la actividad pidiendo a los estudiantes que vayan diciendo nombres de animales, objetos, etc., que les gusten mucho, según el esquema siguiente, y se van escribiendo en la pizarra. Si no saben los nombres en español, pueden decirlos en su lengua y el profesor o profesora los escribirá en español. A continuación, se practica, en grupo, según el modelo "Si fueras..., ¿qué ... te gustaría ser?" Después de que cada estudiante realice la tabla de sus preferencias, se puede, tras las oportunas negociaciones, realizar otra representativa de la clase.

Lo que más nos gusta

FLORES	ÁRBOLES	ANIMALES	OBJETOS	PRENDAS DE ROPA	JOYAS	COMIDAS	BEBIDAS
NÚMEROS	LETRAS	ACTORES/ ACTRICES	CANTANTES	DEPORTES	PERSONAJES (DIBUJOS ANIMADOS)	JUQUETES	COLORES

2B. Visita a la ciudad encantada



3. LA TAREA CON COMPONENTE LÚDICO

Al plantear la realización de una tarea, real o simulada en el aula, es siempre más rentable que se integren en ella dos o más destrezas.

La primera tarea propuesta a continuación permite integrar la expresión escrita pidiendo a los alumnos que, primero, escriban una relación de los objetos elegidos individualmente y, tras haberse puesto de acuerdo, escriban los seleccionados por el grupo. La segunda, más compleja, integra las destrezas de lectura, comprensión auditiva y expresión oral, y para incluir la expresión escrita basta con proponer que redacten el resultado imaginado de la excursión: lo que realmente hicieron y alguna anécdota que sucedió.

3A. Preparando una excursión a las montañas



3B. Haciendo planes para ir de excursión



B = HAZ PLANES PARA IR DE EXCURSIÓN

A. Fíjate



1. un día claro y soleado

2. un día nublado

3. un día lluvioso

4. un día ventoso

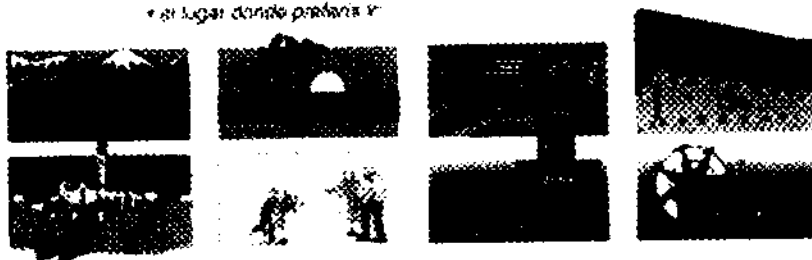
5. un día nevado

B. Escucha y selecciona qué tiempo hará el fin de semana :



C. Habla con tus compañeros/as. Elegid :

• el lugar donde preferís ir :



• el medio de transporte que vais a utilizar :



• las cosas que necesitáis :



• lo que tenéis pensado hacer :

4. DEL CUENTO TRADICIONAL AL RELATO CREATIVO

Los cuentos son recursos muy útiles para potenciar el aprendizaje. Por una parte, el alumnado de esta edad está familiarizado con los cuentos populares en su primera lengua y con las rutinas propias de escuchar y contar cuentos y, por otra, a través de ellos se puede acercar la cultura del país cuya lengua se estudia de una forma sencilla y atractiva. Los cuentos permiten asimismo enlazar con conocimientos previos que el alumnado posee a partir de sus experiencias de aprendizaje de la primera lengua y que puede transferir, sin grandes esfuerzos, a la lengua segunda o extranjera. Uno de los valores del cuento es que la tensión narrativa genera interés y la brevedad impide el cansancio y el aburrimiento.

A pesar de que las primeras destrezas que nos vienen a la cabeza cuando pensamos en los cuentos son las de comprensión (lectora y auditiva), es indudable que trabajando todas las destrezas, integradas, dotamos al aprendizaje de contextos significativos.

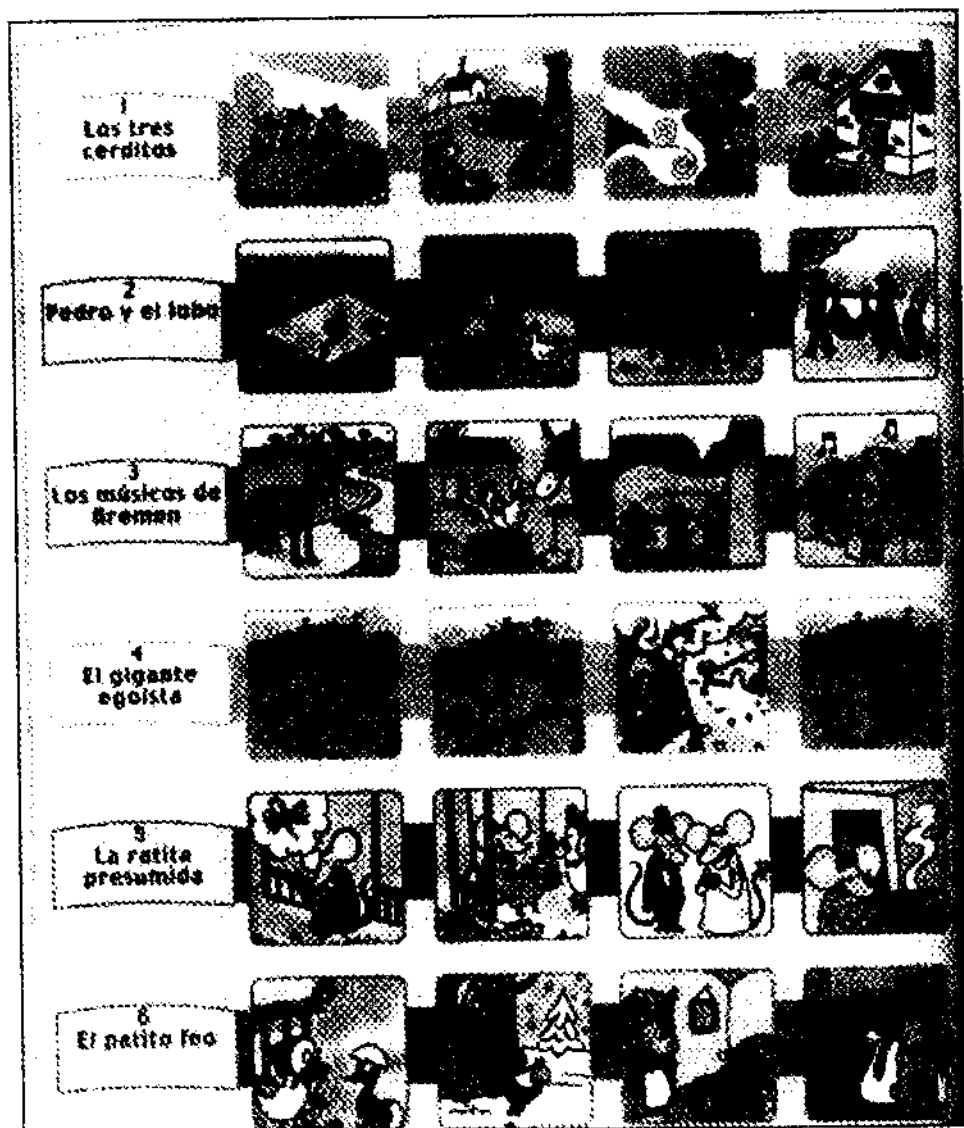
Una forma sencilla de trabajar con los cuentos es partir de cuatro ilustraciones que representen los cuatro momentos principales de la historia desarrollada en el cuento elegido: inicio, desarrollo, clímax y desenlace.

Procedimiento general

Según la naturaleza de cada cuento, las actividades que se pueden llevar a cabo son muchas y muy diversas. No obstante, todos ellos admiten un primer acercamiento similar, que podría realizarse con el siguiente procedimiento:

- 1ª Fase: Caracterizar a los personajes que aparecen en el cuento: *cuántos, cuáles, cómo son (rasgos físicos y carácter)*.
- 2ª Fase: Describir cada una de las ilustraciones: *¿Qué personaje o personajes hay en ellas?, ¿Qué están haciendo?*
- 3ª Fase: Contar brevemente cómo transcurre la acción en el cuento:
 - En un primer acercamiento bastará con contar en una frase lo que cada personaje está haciendo en cada ilustración.
 - En un segundo acercamiento se puede invitar a que, en gran grupo, todo el mundo vaya participando en el análisis, añadiendo otros matices: cuándo, dónde y con qué finalidad tienen lugar esas acciones de los personajes.
- 4ª Fase: Comentar brevemente el final del cuento:
 - Descubrir la moraleja que encierra.
 - Proponer y desarrollar en grupos otros posibles finales del cuento.
- 5ª Fase: Escuchar el cuento en gran grupo:

- Escucharlo por partes. Antes y después de cada una de ellas, es preciso aclarar todas las dificultades que puedan tener los alumnos con algunas de las actividades que se proponen más adelante.
- 6ª Fase: Conseguir varios ejemplares del cuento en español y leerlos en grupos.
- 7ª Fase: Representar el cuento:
 - Preparar la representación previamente en grupos. Habrá un narrador principal y tantos actores como personajes aparezcan en el cuento.



Es conveniente programar actividades previas, simultáneas y posteriores a la audición o lectura de un cuento. Previamente, es interesante realizar siempre una o varias actividades, que pueden ser de índole muy diversa, pero cuyo objetivo prioritario, sea cual sea el cuento y la actividad propuesta, ha de ser siempre el mismo: acercar el cuento a la experiencia del alumnado y generar interés: *torbellinos de ideas* (para que el alumnado produzca la mayor parte de la lengua que se va a utilizar en la narración, por ejemplo los nombres de los personajes, los de objetos que aparecen en las ilustraciones, los de las acciones que suceden, etc.); *preparar algún objeto o elemento del cuento* (que se puede utilizar a lo largo de la audición o lectura del cuento, o para su representación posterior); *ordenar las ilustraciones e imaginar qué va a ocurrir* (por ejemplo, cada grupo puede contar la historia basándose en el orden que ha elegido para las ilustraciones del cuento, que se han entregado desordenadas); *dibujar los personajes* (todos los personajes individualmente o un personaje diferente cada grupo -aunque el dibujo lo realice una sola persona, la caracterización del personaje ha de ser discutida previamente en grupo-). Mientras se escucha o lee el cuento, es oportuno también realizar algunas de las siguientes actividades, que han de ser muy simples, ya que, de otro modo, en lugar de facilitar, entorpecerían la comprensión: *señalar y nombrar los personajes a medida que van apareciendo* (señalándolos con el dedo cuando hablan o levantando un dibujo correspondiente al personaje que previamente han realizado); *mostrar y nombrar los objetos cuando se mencionan en el cuento* (de modo similar a la anterior); *representar con gestos algunas de las acciones y decir qué se está haciendo* (al principio, se pueden repetir los gestos que hace el profesor o profesora para facilitar la comprensión; posteriormente, se pueden decir los nombres de las acciones y llevarlas a cabo); *ordenar la historia* (cada grupo debe decidir cuál es el orden adecuado de las ilustraciones, para que se corresponda con el relato); *buscar / escuchar y señalar información específica* (este tipo de actividad puede ser tan complicada como se desee, dependiendo del tipo de información que se solicite. La manera más sencilla de llevarla a cabo es pidiendo al alumnado que marque una cruz en el esquema que se le proporciona. Se puede pedir que, en grupos, señalen los nombres de los personajes que aparecen, las acciones que realizan, etc.; es decir, es útil seguir esquemas del tipo *quién, qué, dónde, cuándo y por qué* para preparar un pequeño resumen del cuento, que a continuación podrán contar al resto de la clase para que los grupos restantes lo completen añadiendo más detalles). Después de escuchar o leer el cuento, es conveniente llevar a cabo actividades que aseguren la comprensión y faciliten la memorización, o al menos el recuerdo de lo fundamental de la historia y de alguno de sus aspectos relevantes: vocabulario, estructuras concretas, frases de uso común, moraleja, etcétera.

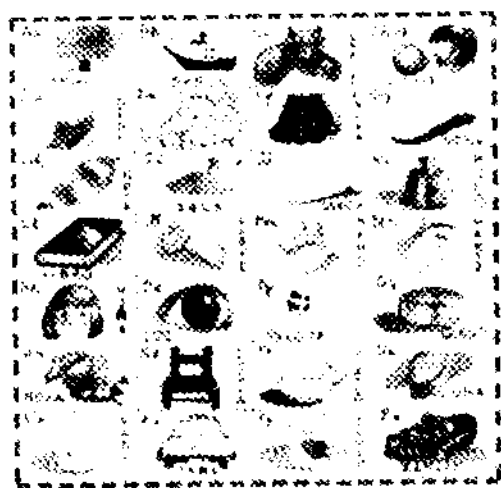
Cada cuento proporciona una variada gama de posibilidades diferentes, según sus características, los aspectos de la lengua que se trabajen y los intereses de la clase. Las más completas son, por supuesto, la dramatización mímica y oral de la historia. Lo realmente importante, en cualquier caso, es que las actividades que se propongan sean divertidas.

Ejemplos específicos de cómo utilizar cuentos en la clase de español se pueden encontrar en la propuesta de María Luisa Martínez de Rituerto (1996).

5. EL JUEGO COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Los juegos son, en especial en la infancia, un elemento esencial del proceso de aprendizaje, no sólo dentro del espacio formal que proporciona la escuela, sino en todos los demás ámbitos del medio social, dado que ayudan al desarrollo cognitivo, al facilitar la comprensión y representación de la realidad de modo adecuado a la edad, y a la asunción de roles sociales. Al formar parte de la experiencia cotidiana, aunque los juegos propuestos no sean conocidos, son siempre un instrumento eficaz de apoyo a cualquier tipo de aprendizaje en el ámbito escolar, ya que aportan variedad, potencian la motivación y permiten evaluar de forma no amenazadora los diferentes estadios del aprendizaje.

Para cumplir estos objetivos, los juegos que se utilicen en el aula han de ser sencillos y divertidos, deben tener relevancia lingüística y han de contar con un objetivo o finalidad claros. Asimismo, deben permitir la participación de todo el mundo y han de ser fáciles de organizar y practicar. Por supuesto, no merece la pena proponer juegos cuyas reglas sean tan exclusivas que no se puedan rentabilizar en otros juegos y contextos o tan complicadas que extingan la motivación antes de iniciar la actividad. Cada profesor o profesora es la persona más adecuada para adaptar a la práctica docente del aula los juegos que ve practicar a su alumnado o los que mejor conoce. Algunos ejemplos de juegos que se pueden practicar por parejas, en pequeño o en gran grupo son los siguientes:



- *Juego del abecedario ilustrado* (para practicar en grupo el vocabulario): se debe buscar nombres de palabras que empiecen por una letra.
- *Veo, veo...* (para la práctica del vocabulario): se puede practicar en un espacio real, dentro o fuera de la clase, o a partir de carteles con ilustraciones de los objetos cuyos nombres se pretende aprender.
- *De la Habana ha venido un barco cargado de...* (para la práctica del vocabulario): se pueden restringir los nombres al campo cuya consolidación se pretende o establecer alguna

condición (por ejemplo, que cada nombre propuesto se inicie con la última letra o sílaba del anterior).

- *Juego de cartas:* Familias.
- *El Parchís.*
- *La Oca* con las variaciones que la lengua que queramos estudiar nos exija.
- *Bingos* de familias léxicas.
- *Domino de antónimos.*
- *El ahorcado.*
- *El juego de las opiniones:* Y tú, ¿qué opinas sobre...? (lo mejor que te ha pasado en la vida, ir al dentista, tu libro preferido, tu héroe preferido...).
- *La pregunta de la semana:* ¿Entre mates y lengua te quedas con...?, Siempre llegas tarde a..., Eres fan de...
- *Descubre en qué... pienso:* Quien inicia el juego piensa en una persona, animal, objeto o acción, que ha de ser descubierta por el grupo haciendo diversas preguntas indirectas.
- *Descubre las diferencias:* la persona o grupo A recibe un dibujo y la persona o grupo B, otro dibujo similar con cinco o seis diferencias. Mediante preguntas han de encontrar las diferencias que hay en los dibujos. Gana la persona o grupo que antes las encuentre.
- *Descubre si son iguales:* se trata de descubrir, haciendo preguntas, si son idénticos o diferentes dos personas, animales, objetos o situaciones ilustrados, que se distribuyen por parejas o grupos.
- *Adivina qué hay en el cartel:* se divide un cartel (que represente algo próximo al campo de experiencia de los alumnos) en fragmentos y se distribuye uno de estos a cada participante, que debe describir lo que hay en él. Gana quien descubre primero lo que hay representado en el cartel, tras escuchar las descripciones que han ido haciendo los participantes.
- *El disparate:* se forma un círculo y cada persona elige en secreto un objeto (de la clase, del colegio, de casa, etc.); la profesora o profesor inicia el juego preguntando al oído de la persona que esté más cerca para qué sirve el objeto elegido por ella; esta persona responde y, a su vez, pregunta a su compañero o compañera de al lado para qué sirve el objeto que ha elegido en secreto; se continúa así hasta que todo el mundo ha preguntado y respondido una vez; entonces, cada persona dice a todo el mundo en voz alta la pregunta que le han hecho y la respuesta que le han dado, con lo cual se obtienen las respuestas disparatadas; finalmente se pueden proponer, de mutuo acuerdo, las respuestas adecuadas; han de hacerse las preguntas y darse las respuestas en voz baja; cada persona ha de recordar la pregunta que le han hecho y la respuesta que ha dado.
- *Juego de las mentiras:* cada participante cuenta algo (por ejemplo, lo que hizo el fin de semana) introduciendo en su relato algunas mentiras que la clase debe detectar.
- *Juego de las excursiones.*

2.3. JUEGO DE PALABRAS DE COMPARACIÓN

2.3.1. Descripción del juego

Este juego se puede utilizar en cualquier momento de la clase, pero es especialmente útil para introducir un tema nuevo o para repasar uno ya tratado. El juego consiste en mostrar una imagen y que los alumnos escriban una palabra que describa la imagen. El juego se puede jugar en parejas o en grupos pequeños. El profesor puede dar pistas o sugerencias si los alumnos tienen dificultades. El juego se puede jugar en cualquier momento de la clase, pero es especialmente útil para introducir un tema nuevo o para repasar uno ya tratado.

				
1 SALIDA	2 LA MONTAÑA	3 LA PLAZA	4 MÉXICO	5 EL ZOO
				
14 EGIPTO	15 UN PARQUE DE ATRACCIONES	16 ESTADOS UNIDOS	17 UN VENTANO	6 REPARA
				
15 EL CAMPO	20 ALEMANIA (VUELVE A EMPEZAR)	19 LA PISCINA	18 AUSTRALIA	7 UN PARQUE ACUÁTICO
				
13 UNA CIUDAD MONUMENTAL	11 JAPÓN	10 UNA GRANJA	9 UN PUEBLO	8 BRASIL

Un gran número de ejemplos de cómo utilizar juegos para el aprendizaje de español puede encontrarse en las propuestas de Palencia (1990), Vila (1992), Sánchez Benito (1993), Fernández Martínez (1995), González Sáinz (1995), Moreno (1996), Fernández (1997), Iglesias (1998), García (1999) y García Naranjo (1999). Aunque la mayor parte de ellos, tal como están planteados no resulta adecuada para la enseñanza a niños, muchas de las ideas pueden ser adaptadas con facilidad.

6. LA ENSEÑANZA DE LA CULTURA DESDE UNA PERSPECTIVA LÚDICA

La reflexión sobre la enseñanza de la cultura en el aula de E/LE ha dejado patente, en las últimas décadas, que este es un componente más, ineludible, en el proceso de aprendizaje, junto a las funciones comunicativas, las estructuras lingüísticas vinculadas a ellas, el léxico o la gramática. Hay que enseñar cultura desde el primer día de clase y, además, es inevitable hacerlo. Las lenguas no sólo transmiten el caudal cultural acumulado a lo largo de la historia sino que nacen y se desarrollan en el seno de una cultura -o de varias- y en contacto con otras lenguas y culturas. De ahí que aprender una lengua no equivalga hoy día a "saber hablar la lengua" sino a "saber convivir en una cultura usando la lengua habitual", es decir, a "vivir en la lengua objeto del aprendizaje". Si bien tradicionalmente sólo se prestaba atención a la denominada "gran cultura" (Cultura), hoy investigadores, autores de materiales y profesores son conscientes de que la sociocultura (para algunos, Kultura), es decir, las pautas y ritos culturales en los que se enmarca la vida cotidiana de una comunidad, no sólo son importantes y han de ser enseñados a los estudiantes que aprenden la lengua sino que, al menos en la primera fase del aprendizaje, su enseñanza ha de ser prioritaria: desde una perspectiva comunicativa, es más rentable que el estudiante sepa pronto que en la cultura hispánica se compran los huevos por docenas o medias docenas y no por unidades, que se ha de abrir el regalo ante la persona que lo ofrece -y agradecerse, aunque no haya sido del agrado del receptor-, porque de otra manera estará infringiendo las pautas habituales de conducta, lo cual provocará que sea considerado extraño y visto no con simpatía sino con un cierto grado de hostilidad. Es fundamental para facilitar la integración en el medio.

En algunos periodos de la historia, las lenguas han sido consideradas y utilizadas como armas, y con frecuencia hemos olvidado que son el instrumento más preciado de que disponemos para garantizar la convivencia pacífica. Precisamente porque cuando se aprende una lengua se entra en contacto con la cultura que vehicula, y al contrastar las nuevas pautas y ritos culturales con los propios, vemos que siempre es más lo que nos une que lo que nos separa y que las diferencias en muchas ocasiones pueden ser aprovechadas como factor que enriquece a las dos partes, y han de ser respetadas, si queremos vivir en paz. Sigue siendo modélica la orgullosa expresión

del poeta latino Ennio, que hace 2300 años se jactaba ya de que tenía tres corazones porque era capaz de hablar tres lenguas. Cuando se aprende una lengua, se abre una ventana a nuevos horizontes, aparentemente lejanos pero en realidad próximos, es como si nos graduaran la vista y las nuevas gafas nos permitieran ver con claridad lo que antes apenas intuíamos, a la vez que, por contraste, lo nuestro, lo habitual hasta entonces, es visto con una perspectiva más crítica. Y todo gracias al nuevo componente cultural, que contrasta, difiere y enriquece.

Es obvia, pues, la importancia que adquiere la enseñanza de la cultura, tanto la vinculada a la vida cotidiana como la de los libros, que en una segunda fase permitirá al aprendiz una mayor y mejor integración cultural.

¿Y cómo enseñarla? No cabe duda de que a los niños y niñas, la sociocultura les es más accesible a través de las situaciones de comunicación, las ilustraciones y fotos, los juegos y las canciones (no sólo resulta más lúdica, sino que impacta con más fuerza y se consolida mejor). Para enseñar la gran cultura, serán también recursos eficaces los juegos y los concursos. Lo que sí es relevante es la perspectiva didáctica adoptada:

- Es fundamental partir siempre de la sociocultura y cultura de los estudiantes ya que sólo, a partir del conocimiento explícito de ésta, se pueden introducir los nuevos contenidos que garanticen la construcción de los nuevos aprendizajes y, especialmente, de los aspectos culturales vinculados a la lengua que aprenden. Para ello es de suma importancia destacar siempre en primer lugar todos los aspectos que sean comunes a ambas culturas.
- Es fundamental adoptar una perspectiva intercultural: ninguna de las culturas ha de ser considerada en ningún aspecto superior a la otra, simplemente pueden ser convergentes o diferir; el contraste de ambas se ha de aprovechar para destacar que lo que une es más que lo que separa y que las diferencias son enriquecedoras para las dos partes. El menosprecio de la del alumnado sólo llevará a una pérdida de autoestima que imposibilitará el aprendizaje y, por el contrario, la infravaloración de la otra supondrá una falta de interés conducente al mismo resultado porque "no vale para nada".

6A. Describiendo una casa

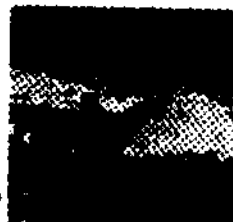
Este juego permite practicar la función de describir un objeto (una casa). Desde una perspectiva intercultural, se presentan distintos tipos de hábitats, lo que enriquece la propia tarea lingüística e induce al estudiante a una postura de valoración y respeto de las diferencias.

El juego de las casas

Elige una casa. Dale tres pistas a tu compañero/a para que intente adivinar cuál has elegido. Tu compañero/a puede hacer también tres preguntas.



casa americana



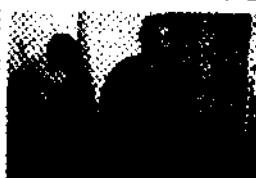
iglo equinocal



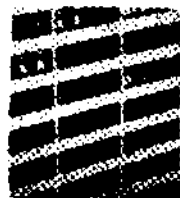
casita andina



casa africana



casa japonesa



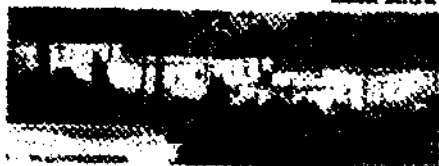
casa brasileña



casa suiza



casa africana



estancia argentina

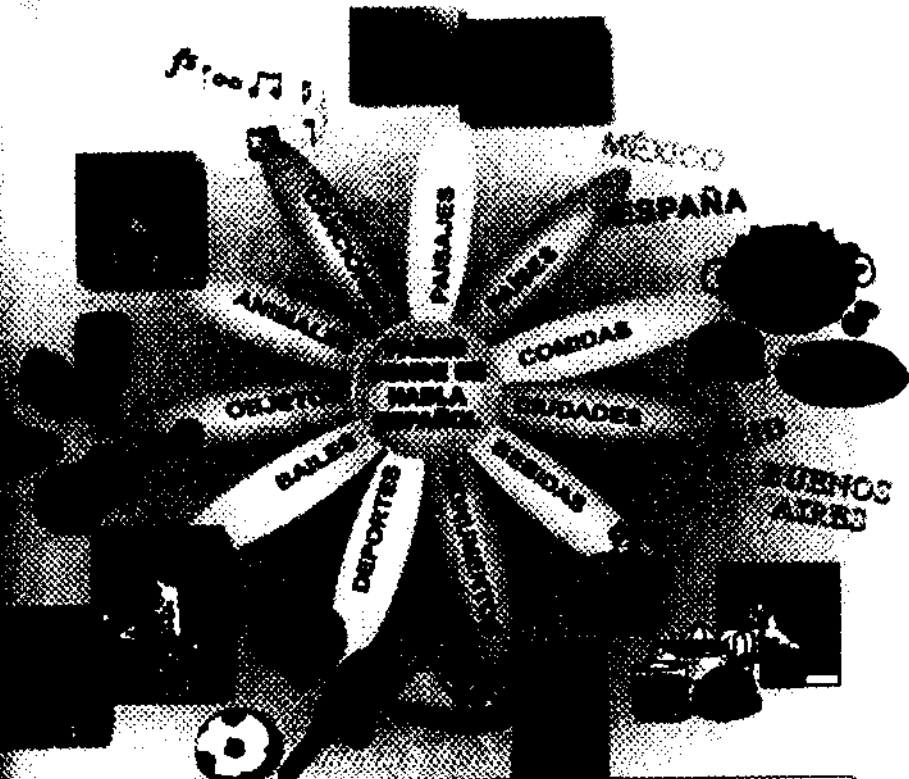
EJEMPLO: Dónde vive, hace frío
 Ahí casas no tienen ventanas
 Las paredes son blancas.

¿Es grande o es pequeña?
 ¿Es bonita o fea?
 ¿Es alta o baja?

6B. La riqueza del patrimonio cultural hispánico

Enseñar español exige al profesor o profesora tomar conciencia de que la importancia de esta lengua en el mundo se deriva del hecho de que la comunidad hispanohablante está constituida por más de 400 millones de personas de 21 países. Por tanto, resulta no sólo conveniente sino inexcusable que a los estudiantes de E/LE se les ponga en contacto con el rico y variado patrimonio cultural de todo el ámbito hispánico.

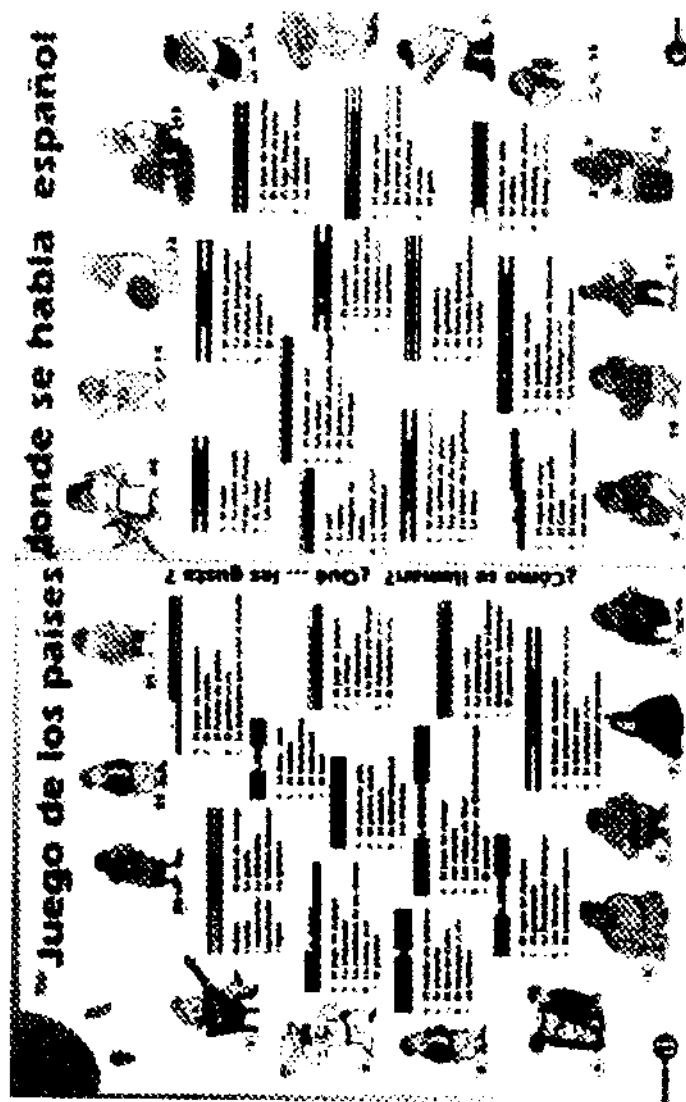
7. HABLA CON TUS COMPAÑEROS/AS



¿Qué temas de estos países ¿te gusta?
¿Qué comidas, instrumentos o palabras de estos países?
¿Qué deportes te gustan? ¿Qué países que se practican en tu país?

6C. El Juego de los países donde se habla español

Esta actividad permite aprender de forma lúdica, y consolidar en prácticas sucesivas, el nombre de todos los países (caracterizados como niños o niñas, según su género), así como una bebida, una comida, un monumento o paisaje, un espectáculo o deporte, y un objeto típico de cada uno de ellos, a la vez que consolidar la expresión de gustos y opiniones. Para una descripción detallada del juego, véase la Guía didáctica de Pasacalle 3.



Bibliografía

- AA.VV.(1997-2001): *Pasacalle. Curso de español para niños*. Madrid: SGEL.
- ALBURQUERQUE, R. (1990): *España canta. Canciones tradicionales*. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura, Subdirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español / Radio Nacional de España.
- APIGA & CORNWALL COUNTY COUNCIL (1998): *Hablamos* [vídeo]. Madrid: SGEL.
- BORDÓN, T. (1992): *ELE. Al habla. Tácticas de conversación*. Madrid: SM.
- CANALE, M. & SWAIN, M. (1980): "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing". En: *Applied Linguistics* 1, 1, p. 1-47.
- CANO, A. (1996): "La autoestima: su importancia en la enseñanza de segundas lenguas". En: *Frecuencia L*, 2, p. 3-7.
- . (1997), "Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir". En: *Frecuencia L*, 5, p. 38-41.
- CASSANY, D. [et al.] (1994): *Enseñar lengua*. Barcelona, Graó.
- CELCE-MURCIA, M. (1987): "Teaching Pronunciation as Communication". En: MORLEY, J. (ed.): *Current Perspectives on Communication*. Washington: TESOL.
- CLEMENS, H. & BEAN, R. (1999): *Cómo desarrollar la autoestima en niños y adolescentes*. Madrid, Debate-Círculo.
- COLLIER V. (1995): *Promoting Academic Success for ESL Students. Understanding Second Language Acquisition for School*. New York, NJ: Teachers of English to Speakers of Other Languages-Bilingual Educators.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas* (traducción y adaptación española del European Framework a cargo del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref> .
- CORDER, S.P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- COSTA, A.L. y ALVES MARRA, P. (1997): *¡Vamos a jugar!* Barcelona: Difusión.
- DOMÍNGUEZ, P. [et al.] (1991): *Actividades comunicativas. Entre bromas y veras*. Madrid: Edelsa.
- DORREGO FUNES, L. (1997): "Juegos teatrales para la enseñanza del español como segunda lengua". *Carabela*, 41, p. 91-110.
- EGUSKIZA GARAY, Mª J. y PISONERO DEL AMO, I. (2000): "El desarrollo de la expresión oral en el aula de E/LE: Tipología de actividades dirigidas a niños y niñas". En: *Carabela*, 47, p. 87-110.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- FABREGAT, A. M. (1990), *Los cuentos de mi escuela*. Madrid, Bruño.

- (1992): *Cuentos para dormir a la abuela*. Barcelona: Edebé.
- (1993): *El encuentro gozoso con los libros*. Madrid: Cincel.
- FERNÁNDEZ, S. (1987): "El desarrollo de la función lúdica en el aula". En: *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español, p. 19-40.
- (1992): "Para la clase. Estrategias lúdicas para la corrección fonética". En: *Cable*, 10, p. 35-37.
- (1997): "Aprender como juego. Juegos para aprender español". En: *Carabela*, 41, p. 7-22.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M^a C. (1996): "Materiales lúdicos en el aula de E/LE". En: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 7, p. 28-32.
- FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M^a V. (adapt.) (1995): *Juegos para la clase de español*. Londres: Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.
- GARCÍA, M. [et al.] (1999): *Dele al juego*. Madrid: Edelsa.
- GARCÍA GONZÁLEZ J. y CORONADO, M^a L. (1990): "De cómo usar canciones en el aula". En: FENTE, R.; MARTÍNEZ GONZÁLEZ, A.; MOLINA REDONDO, J.A. de (ed.): *Actas del I Congreso Nacional de ASELE (Granada)* p. 119-128.
- GARCÍA NARANJO, F.; GARCÍA PIMENTEL, R.; HIERRO, A. (1999): *Actividades lúdicas para la clase de español*. Madrid: SGEL.
- GIBERT, T. (1990): "La edad como factor en el aprendizaje de la L2". En: *Actas del VIII Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (Vigo, 1990)*, p. 303-313.
- GONZÁLEZ SAINZ, T. (1995): *ELE. Para jugar*. Madrid: SM.
- IGLESIAS, I. [et al.] (1998): *Hagan juego. Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid: Edinumen.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1994): "Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras". En: MIQUEL, L. y SANS, N. (ed.): *Didáctica del Español como lengua extranjera II, Cuadernos Tiempo Libre*. Madrid: Actilibre (Colección Expolingua), p. 41-62.
- KRASHEN S. D. (1988): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Prentice Hall Regents / ESL.
- MARÍN ARRESE, F. y MORALES GÁLVEZ, R. (1998-2001): *Los Trotamundos. Curso de español para niños y niñas*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN PERIS, E. (1988): "Contar una historia". En: *Cable*, 2, p. 6-7.
- MARTÍNEZ DE RITUERTO MARTÍNEZ, M^a L. (1996): *Cuentos infantiles para la clase de español*. Londres: Embajada de España, Consejería de Educación y Ciencia.
- MASIP, V. (1998): *Gente que pronuncia bien*. Barcelona: Difusión.
- MATA BARREIRO, C. (1990): "Las canciones como refuerzo de las cuatro destrezas". En: *Didáctica de las lenguas segundas. Estrategias y recursos prácticos*. Madrid: Santillana, p. 158-171.

- McLAUGHLIN, B. (1992): *Myths and Misconceptions About Second Language Learning: What Every Teacher Needs to Unlearn*. Santa Cruz: National Centre for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, University of California.
- MIQUEL, L. y SANS, N. (1992): *De dos en dos. Ejercicios interactivos para la producción oral. Niveles básico e intermedio*. Madrid: Difusión.
- MIQUEL LÓPEZ, L. (1998): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*. Girona: Ministerio de Asuntos Sociales, Dirección General de Migraciones.
- MORENO, C. (1996): "Actividades lúdicas en la enseñanza del español". En: *Frecuencia L*, 3, p. 28-35.
- MUÑOZ, M. (1983), *La poesía y el cuento en la escuela*. Madrid: Consejería de Educación y Juventud de la Comunidad de Madrid.
- PALENCIA, R. (1990): *Te toca a ti. 50 juegos para la práctica comunicativa de la lengua y cultura españolas*. Madrid: Ministerio de Cultura, Dirección General de Cooperación Cultural, Servicio de Difusión del Español.
- PALOMINO, M^a A. (1998): *Dual. Pretextos para hablar*. Madrid: Edelsa.
- PORTER, L. (1987): *Roleplay*. Oxford: Oxford University Press.
- RODARI, G. (1990): *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias*. Barcelona: Aliana.
- RUIZ BIKANDI, U. (ed.) (2002): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis Educación.
- SÁNCHEZ BENITO, J. y SANZ OBERBERGER, C. (1993): *Jugando en español. Actividades interactivas para la clase de español*. Berlín: Langenscheidt.
- SANZ SÁNCHEZ, B. (1997): "De la comprensión auditiva a la expresión oral". En: *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, 15, p. 38-42.
- STURTRIDGE, G. (1981): "Role play and simulations". En: JOHNSON, K. & MORROW, K. (ed.): *Communication in the classroom*. Harlow: Longman.
- VILA, M. y BADÍA, D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona: Graó.

VARIABLES EN LA ADQUISICIÓN DE UNA LENGUA SEGUNDA (L2) COMO LENGUA DE ACOGIDA (LA) EN CONTEXTOS ACADÉMICOS

Beatriz Soto Aranda
C.E.S. Felipe II (U.C.M.)

En el ámbito de los estudios sobre adquisición de segundas lenguas (SLAS), la adquisición / aprendizaje de una lengua segunda ha sido abordada desde diversas disciplinas relacionadas entre sí, tales como la psicolingüística, la sociolingüística y la neurolingüística; así como a partir de enfoques más recientes como la investigación centrada en el aula y la enseñanza bilingüe (Beebe 1988). A su vez, ésta ha sido analizada en un continuum que va desde aspectos biológicos (como la hipótesis del período crítico) a factores ambientales (características del *input* al que está expuesto el aprendiz, contexto de adquisición de la L2), sin olvidar las variables cognitivas (influencia interlingüística) o psicológicas (estilos de aprendizaje o madurez del aprendiz) (Harley 1986).

Junto al desarrollo de las lenguas para fines específicos (LFE), uno de los enfoques que mayor desarrollo han tenido en el ámbito de la SLAS, en los últimos años, es la adquisición de L2 como lengua de acogida (Soto Aranda 2002b). El interés sobre este campo concreto de investigación no constituye algo novedoso. Ya el propio Chomsky (1959) utilizó su observación acerca de la rapidez con la que aprenden los hijos de inmigrantes una nueva lengua frente a sus padres para argumentar en contra de la posición behaviorista sobre la adquisición del lenguaje, en vigor en aquellos años; lo que sí se ha producido es un cambio de orientación en cuanto al objeto de análisis y los presupuestos teóricos de los que se parte.

Teniendo presente la necesidad de enfocar las investigaciones empíricas y las propuestas teóricas hacia sus implicaciones en el aula (Huebner 1991, 163), este trabajo tiene como objeto describir las variables que inciden en la adquisición de una lengua segunda (L2) como lengua de acogida (LA) en contextos académicos. En primer lugar, expondremos los hallazgos teóricos y empíricos más relevantes sobre la

adquisición de lenguas segundas en población no adulta, en el marco de la SLAS y, en segundo lugar, las características de la adquisición de una L2 en el contexto de la inmigración. Por último, se describirá la especificidad de la adquisición LA en contextos educativos.

Variables analizadas en la adquisición de una L2 en población no adulta

El factor edad, y su influencia en el nivel de proficiencia que puede alcanzar el aprendiz, constituye, desde mediados de los setenta, una de las cuestiones centrales en los estudios de SLA. Krashen (1981) defiende la distinción entre la consideración de la adquisición de una L2 en términos absolutos (en tanto que producto) y relativos (concebida como proceso). Desde esta perspectiva, los adultos y los niños más mayores adquieren la segunda lengua más rápidamente, pero los niños suelen ser superiores en el acercamiento de la interlingua a la de un hablante nativo. Sin embargo, para otros autores, (McLaughlin 1984, 68), resulta difícil comparar la adquisición en adultos y en niños a pesar de esa impresión generalizada:

- a) El criterio de éxito es diferente en niños y adultos: se acepta que los primeros hablan fluidamente una lengua cuando pueden comunicar en un nivel adecuado a su edad; a los segundos, se les exige comunicarse con otros adultos en situaciones más complejas, donde las diferencias de vocabulario y sintaxis son más notorias.
- b) Es difícil definir variables constantes como motivación para el aprendizaje o grado de exposición en grupos de diferente edad en investigaciones experimentales o cuasi experimentales.
- c) Es difícil medir las diferencias en las habilidades en los tests entre sujetos más jóvenes y los adultos.

En el tratamiento de la variable edad, se incide en el hecho de que los niños jueguen con los sonidos, mientras que los adultos buscan el significado de las palabras, o la pérdida gradual de plasticidad (Baralo 1999; Lleó 1997).

Otros autores (Dulay y Burt 1976:74) sostienen que los niños reconstruyen gradualmente las reglas del discurso que escuchan, guiados por mecanismos universales hasta que la diferencia del sistema lingüístico al que están expuestos y lo que producen se resuelve. La adquisición constituye, en este sentido, un proceso de construcción creativa

Esta visión del lenguaje, sin embargo, no es universalmente aceptada. La rapidez con la que aprenden los niños una nueva lengua frente a los adultos constituye uno de los principales argumentos de Chomsky (1959) y Penfield y Roberts (1959), en contra de la posición behaviorista:

"él lo argumenta señalando el caso del niño inmigrante que no tiene dificultad en adquirir la lengua del nuevo país, mientras que sus padres, a pesar de su profundo deseo y motivación para aprender luchan con ella e imponen la fonología y la sintaxis de la nueva lengua" (McLaughlin 1984 : 45).

La mayor parte de las investigaciones se han centrado en demostrar o refutar la hipótesis del período crítico de base biológica o cognitiva. En el primer caso, se ha apuntado la posibilidad de que, si en otras especies existen períodos críticos determinados biológicamente, este extremo se dé en el aprendizaje de una lengua segunda. Este hecho influiría de forma determinante en la adquisición de la fonología.

Después de la pubertad, se considera que la adquisición natural queda bloqueada por la "pérdida de plasticidad", resultado de la culminación del dominio cerebral a través de la lateralización de la función lingüística (Lenneberg 1967).

"Los estudios de la percepción categórica permiten suponer que, una vez que el niño ha fijado las líneas divisorias que le permite reconocer los fonemas de su lengua, la capacidad para discriminar otros fonemas no nativos puede verse afectada de alguna manera. Por ejemplo, los japoneses pueden llegar a pronunciar distintivamente las líquidas /l/ y /r/, aunque probablemente no puedan percibir la diferencia acústica entre esos dos fonemas". (Baralo 1999: 29).

En el segundo caso, las propuestas (Krashen 1981; Felix 1981) se fundamentan en que a partir de una determinada edad, que oscilaría entre los 7 y los 12 años según los autores, una L2 se adquiere por una ruta distinta a la L1. La habilidad para elaborar hipótesis abstractas inhibiría la posibilidad de aprender la lengua de forma natural. "*In children the initiation factors are generally favourably, tuned or at least sufficiently neutral so that when exposed to the target language, the child's cognitive processes will function to produce language learning.*" (Schumann, 1975: 231).

En este modelo, factores personales y ambientales son considerados como un filtro de input para el sistema cognitivo de resolución de problemas; éste constituye, en términos de Krashen, el filtro afectivo. Así, la pubertad constituiría un período complicado para el aprendizaje, por los propios procesos de cambio psicológicos. La hipótesis del filtro afectivo señala que el input comprensible, aunque necesario, no es suficiente por sí solo para adquirir una L2. En este sentido, la falta de motivación y la ausencia de una actitud positiva hacia la lengua y cultura metas se consideran

variables determinantes. *"these psychological and social factors - rather than neurological considerations - may be responsible for any superiority in second-language acquisition on the part of the child"*. (McLaughlin 1984: 54).

Otros trabajos (Ervin-Tripp 1974; Snow y Hoefnagel-Höhle 1978) señalan otras cuestiones. En el primer caso, por ejemplo, la investigadora estudió a estudiantes de cuatro a nueve años y concluyó que los más mayores eran superiores en la adquisición de la fonología y la sintaxis, sin tener mayor exposición a la L2 que los más pequeños, lo que explicaba por una superior habilidad en la resolución de problemas y en el aprendizaje de reglas abstractas de los más mayores.

La influencia de las variables actitudinales y motivacionales ha sido sistemáticamente analizada a partir de los trabajos de Lambert que culminaron con la propuesta del modelo social psicológico (1974), en el que distingue entre actitudes y orientación integradora o instrumental y sus implicaciones en el desarrollo de la proficiencia lingüística en una L2. Discípulos suyos como Gardner (Gardner y Smythe 1975) se han centrado en posteriores análisis a tres variables: el medio social (creencias culturales en torno a la importancia y consecuencias del éxito en la adquisición de una L2); diferencias individuales (aptitud lingüística, motivación y ansiedad situacional) y contextos de adquisición de una L2 (adquisición formal u otro tipo de experiencias informales). Como señala el propio Gardner, existe una relación entre actitudes y motivación, por un lado, y la consecución de la L2, por otro:

"... but the process underlying the relationship is certainly open to question. One might argue that particular attitudinal/motivational characteristics facilitate the acquisition of a second language which is the interpretation favoured by many researches and by the theoretical models referred to above. Or it might be argued that success in learning a second language promotes particular attitudinal/motivational characteristics". (Gardner 1985: 50).

Las propuestas de Gardner han influido en modelos teóricos como los del contexto social de Clément (1980) y el modelo intergrupar de Giles y Byrne (1982) aunque, como indican Herdina y Jessner (2000:72), se han enfocado hacia un solo factor de análisis. Así, otros autores (Au 1988 y Oller y Perkins 1978) se muestran en contra de estos modelos defendiendo que, en la adquisición en una L2, las características motivacionales y actitudinales interactúan con otros factores y que este hecho debe ser tenido en cuenta.

En recientes reformulaciones de su modelo (Gardner 1985), el autor diferencia dos tipos de actitudes: las educativas y las sociales. Si las primeras hacen referencia al proceso de aprendizaje de las lenguas, las segundas lo hacen sobre la actitud hacia los hablantes y las lenguas, considerando que las educativas tienen una mayor

correlación con en el aprendizaje de una L2 (Gardner 1985: 60). Propone cuatro tipos de diferencias individuales: inteligencia, aptitud lingüística, motivación y ansiedad situacional, señalando que cada uno de estos factores tiene un impacto en el desarrollo de la proficiencia en la L2 en dominios lingüísticos y no lingüísticos. La clase, por su parte, no sólo contribuye a desarrollar aspectos lingüísticos sino también a reforzar las actitudes positivas o la neutralización de las negativas (Bourhis 1990: 144).

En los estudios sobre factores que inciden en la adquisición de una L2 (Ellis 1985), se parte del hecho aceptado de que cada aprendiz aporta sus propias variables individuales a un contexto concreto de aprendizaje. La naturaleza del contexto en el que tiene lugar la adquisición de una L2 y el tipo de *input* al que estará expuesto el aprendiz han de ser tomados en consideración. En el primer caso, se suele diferenciar entre contextos formales de aprendizaje, contextos naturales o contextos mixtos.

Junto a esta distinción, las características del contexto han determinado tradicionalmente el uso del término lengua extranjera (LE) y de lengua segunda (L2). Una lengua extranjera se aprende mediante instrucción en un marco social en el que dicha lengua no es utilizada como vehículo de comunicación, mientras que una lengua segunda se aprende en un contexto en que su uso es habitual (es el caso de sociedades bilingües como Canadá o Bélgica, por ejemplo).

No obstante, la utilización del concepto lengua segunda se emplea en los últimos años con la acepción genérica de "lengua adquirida después de la primera lengua (L1) o lengua materna (LM)" (Soto Aranda 2000a). Ello es debido a dos factores: a) junto a una dimensión geográfica, la lengua ha adquirido una dimensión internacional (particularmente el inglés), merced al uso de las nuevas tecnologías y al desarrollo de la globalización; b) la aspiración social de que la enseñanza de una LE logre en el aprendiz una competencia nativa, aunque, como bien señala Huebner, "*... in the case of bilinguals and second language acquisition, one cannot assume that the final state can be measured in terms of "idealised" native-like competence*" (Huebner 1991, 8).

En contextos mixtos de aprendizaje, en los que la exposición natural a una L2 complementa la instrucción, ésta posibilita la consecución de un nivel de proficiencia final superior, aunque existen diferencias en función del tipo de instrucción e interacción al alcance del aprendiz (Long 1983, 1988; Ellis 1990, 1994).

Por su parte, Scarcella e Higa (1982) señalan que, en contextos naturales, las demandas de los interlocutores nativos se hacen más exigentes con aprendices de más edad. Éstos están llamados a desempeñar, teóricamente, un papel más activo en la

negociación de significados y el mantenimiento de la conversación; de ahí que dispongan de un mayor *input* (más cantidad de datos) para sus necesidades de aprendizaje. Los aprendices más pequeños recibirán mayor *input* simplificado, pero el hecho de que no tengan un papel tan destacado en la negociación lo mismo puede ayudarles a desarrollar el aprendizaje que dificultar la comprensión de la L2, lo que explicaría un proceso más rápido en los más mayores.

En contextos de educación formal, la variable "tiempo de exposición" es analizada como un elemento vital en el desarrollo de la proficiencia lingüística. Swain (1981) señala, al comparar los resultados de programas de inmersión temprana y tardía en francés en Canadá, que en el primer tipo hay mayores oportunidades para el uso espontáneo de la L2 que en el segundo. Así mismo señala que, en situaciones en las que no hay posibilidades para el uso de la L2 fuera del aula, la inmersión temprana facilitará a la larga el desarrollo de esquemas de comunicación interpersonal, aunque los dos programas pueden conducir al desarrollo de destrezas académicas. Esta autora asume la interdependencia en la L1 y la L2 y defiende que cuando hay un mayor apoyo a la L2, pero nulo en la L1, en los programas de inmersión temprana, el tiempo dedicado en la escuela la L1 puede ser más crucial en el desarrollo de la proficiencia bilingüe.

Por último, cabe hacer referencia al papel asignado en la SLAS a las transferencias interlingüísticas, es decir, al papel desempeñado por la L1 del aprendiz y otras lenguas intermedias en la adquisición de una L2.

Ervin-Tripp (1974) señala que los procesos de transferencia se maximizan cuando la segunda lengua no es la del contexto social mayoritario del hablante. MacLaughlin hace referencia a una investigación realizada por Selinker, Swain y Dumas (1975) en la que compararon a niños de siete años aprendices de francés L2, y con el inglés como L1, con aprendices de francés en una clase de inmersión lingüística. En ambos casos, observaron evidencias de sobregeneralización, transferencia lingüística, y simplificación, aunque en el primero los errores eran bastante pronunciados. Los investigadores señalan que aquí las diferencias pueden deberse a que los alumnos tienen poco o nulo contacto con hablantes nativos.

En las propuestas más recientes dentro del ámbito de los estudios de enseñanza de segundas lenguas (SLA), se trabaja sobre la hipótesis de que la ruptura total con la lengua materna no existe (Ellis 1985, Bley-Vroman 1989). Según este planteamiento, la L1 actuaría como filtro de la L2, es decir, como instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de dicha L2. La presencia de la lengua materna pasa de tener un papel tan negativo, como pensaban en un principio los defensores del AH (Larsen-Freeman y Long 1994), a convertirse en un procedimiento que podemos utilizar para fines constructivos. Conforme a lo señalado

por Ellis (1981), la L1 es una fuente de conocimiento que los aprendices pueden usar bien consciente o inconscientemente para extraer los datos de la L2 del *input* y desarrollar al máximo la L2.

No obstante, el factor L1 puede ser de signo positivo, según muestran investigaciones como la llevada a cabo por Linceras y Fernández (1998), al analizar el papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis del español como LM y como L2 -en concreto, la función de protodeterminantes o rellenos morfológicos en la adquisición del español L2 en niños-, así como las diferencias y similitudes que se producen en la adquisición del Sdet en el español nativo y en el español no nativo. Para ello, compararon la adquisición del español L1 de dos niños con la producción de Madelin, una niña que tenía como L1 el persa y que, antes del español, había adquirido el sueco, y la de Adil, un niño de cuatro años, cuya L1 era el árabe. Para las autoras:

Los protodeterminantes o RMs (rellenos morfológicos) llevan a la adquisición del vocabulario morfológico abstracto que permite especificar los rasgos que determinan la posibilidad de elidir sustantivos de forma que sólo cuando ese rasgo es específico como parte de la proyección del Sdet, la productividad de sustantivos nulos se convierte en una característica sintáctica de la competencia del niño. (Linceras y Fernández 2001, 663).

Para otros autores como Grosjean (1982), el recurso a la L1 puede ser una estrategia consciente en señal de solidaridad con el interlocutor o para evitar el esfuerzo mental de encontrar la palabra apropiada. Hakuta y Cancino (1977) señalan, por su parte, que los errores de transferencia pueden constituir, en la práctica, una sobresimplificación de las estructuras de la lengua meta.

El interés por observar qué factores individuales (estilo cognitivo, actitudes, estrategias de aprendizaje, etc.) influyen de forma determinante en la adquisición de una L2 constituye un remanente, desde la década de los 70 y los 80, en la SLAS (Ellis 1985 y Long 1985). El contexto de aprendizaje es tenido en cuenta pero sólo en la medida en que se concibe como un modificador de la actividad interna de los aprendices (Davis 1995).

La aplicación, en la década de los noventa, de los postulados desarrollados por la Teoría Crítica y la Lingüística Cognitiva a la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas ha permitido que se deje de considerar al aprendiz como un sujeto aislado, responsable único de su grado último de adquisición y se insista en considerar: a) el aprendizaje en tanto que práctica social y b) las características del contexto social, cultural e histórico en que se produce dicho aprendizaje (Norton 2000) y las relaciones de poder que se establecen entre un nativo de una L2 y el aprendiz.

Estamos, por lo tanto, en un marco de análisis interaccionista, que contempla el desarrollo lingüístico como el resultado de la combinación de los factores que condicionan el *input* y de mecanismos innatos "*Language acquisition derives from the collaborative efforts of the learner and his interlocutors and involves a dynamic interplay between external and internal factors*" (Ellis, 1985, 129).

La adquisición de una L2 como lengua de acogida (LA)

Dentro de la SLA, los estudios sobre la adquisición en población inmigrada se han venido enfocando sobre la adquisición no reglada en población adulta, particularmente por lo que a una perspectiva europea se refiere (Perdue 1984; Meisel [et al.] 1979, Clashen 1980, Von Stutterheim 1991), debido, entre otras causas, a las implicaciones sociales y políticas que se derivan de las dificultades de adquisición de las lenguas de acogida (Soto Aranda 2002b: 1).

A través del grado de dominio de una lengua podemos deducir el grado y el tipo de relación que un inmigrante mantiene con la sociedad que le acoge. Pues, sin duda, un inmigrante que conoce los contextos de uso de las expresiones lingüísticas y hace buen uso de ellas en un inmigrante plenamente integrado. (El-Madkouri 2001: 119).

En el caso de la población inmigrante que no recibe ningún tipo de instrucción, tiende a fosilizarse en los estadios iniciales de aprendizaje (Lin y Lobera 1994). Así, Perdue (1993) y Fernández (1990) sostienen que el estancamiento en la etapa inicial de aprendizaje se produce cuando los aprendices han logrado un nivel mínimo para comunicarse, produciéndose a la vez dos tipos de tendencias:

- El recurso a las estructuras sintácticas de la L1, por desconocimiento de la L2.
- El recurso a frases hechas, a reducciones de marcas prescindibles para una comunicación funcional y a uso de formas más usuales.

Más recientemente se ha estudiado las características de la instrucción de L2 como LA y su adecuación a las necesidades reales de los aprendices, así como la conveniencia de incluirla en el marco de las lenguas para fines específicos (Mateo 1994; Soto Aranda 2001, 2002b).

Esta reconsideración del contexto de adquisición ha conllevado una redefinición de las variables que influyen en la adquisición de una L2 como lengua de acogida (LA).

"L2 learning is not seen so much as a gradual and neutral process of internalizing the rules, structures, and vocabulary of a standard language; rather, learners are seen to appropriate the utterances of others in particular historical and cultural practices, situated in particular communities" (Norton y Toohy, 2001: 312).

Los estudios sobre adquisición de la lengua de acogida en población inmigrada ponen de manifiesto que la adquisición de una L2 constituye un proceso individual y multicausal, en el que intervienen un número determinado de factores, aunque no en todos los casos y no de la misma forma (Soto Aranda 2000c). A este planteamiento se ha llegado tras el cuestionamiento de las teorías individualistas que proponían conceptos como el del aprendiz ideal "The Good Learner", y también de las teorías grupales (Shumann, 1978) que defendían la relación entre la distancia cultural del grupo de origen y el grupo meta y la adquisición de una LA.

Las primeras sostienen que el aprendiz es el primero y único responsable del progreso en el aprendizaje de la lengua meta *"the "good language learner" is on who seeks out opportunities to learn the language, is highly motivated, has good attention to detail, can tolerate ambiguity and has low levels of anxiety"* (Norton 2000: 45). Las segundas ponen el énfasis en que la distancia social y el grado de aculturación determinarán el nivel de desarrollo alcanzado en la LA.

A pesar de la trascendencia de los postulados de Schumann, dentro de la propia SLAS se han venido aportando multitud de estudios que demuestran la inconsistencia de tal relación. Como señalan Larsen-Freeman y Long (1994):

"Intentar predecir los logros individuales a partir de los fenómenos a nivel de grupo claramente significa jugar con la falacia ecológica y, probablemente, estar abocado al fracaso. (...) Pero es posible que los factores sociales y psicológicos que estudia podrían ser el punto de partida para un modelo de aculturación y no un modelo de ASL" (Larsen-Freeman y Long 1994-246).

La adquisición de una L2 como lengua de acogida (LA), en población no adulta, ha sido analizada en los últimos años desde tres polos: a) la L2 como factor de integración social, b) las implicaciones en el mantenimiento o pérdida de las lenguas de origen (LO) y c) el desarrollo de la proficiencia lingüística bilingüe.

Las dos primeras tendencias se dan más en las investigaciones europeas, más interesadas por enfocar la cuestión desde la perspectiva de las sociedades de acogida y con relación a la segunda generación de inmigrantes (los ya nacidos y socializados en el país de acogida), mientras que la tercera se observa especialmente en las investigaciones americanas, sobre todo en las realizadas desde la OISE, en Canadá, (sobre población escolarizada).

En el primer caso, Von Stutterheim hace referencia a los trabajos de Lalleman (1986) y Kuhs (1989). Lalleman estudió a niños turcos en Holanda observando que las actitudes negativas hacia la lengua meta no vienen de la distancia cultural y social "*Social and cultural distance turn out to be more relevant for the SLA process because they determine to some extent the degree of contact, that is, the amount of exposure to the target language*" (Von Stutterheim, 1991: 148). Kuhs, por su parte, estudió la adquisición del alemán en población de origen griego y llegó a la conclusión de que no podía establecerse una correlación global entre la proficiencia lingüística y factores sociopsicológicos como actitud hacia la LA y la LO, grado de contacto con la lengua meta, entre otros), sino que convenía observar esos factores en distintas áreas de la competencia lingüística (sintaxis, vocabulario, ortografía, etc.).

En el tercer caso, Toohey (2000) estudió a niños inmigrados en Canadá en su paso de la guardería a la enseñanza obligatoria, aportando datos que demuestran que los niños aprenden en la guardería merced a que están aprendiendo como los otros niños a manejar el lenguaje, a que no son excluidos de los juegos y a que su profesora se preocupa por que actúe activamente en el aula y a que su identidad sea respetada.

La adquisición de una LA en población escolarizada

Como indica McLaughlin (1984: 1), ¿por qué resulta difícil para algunos niños aprender segundas lenguas en la escuela y, en algunos casos, aunque parezcan haber aprendido la lengua, tiene bajos resultados académicos? Para este autor, la cuestión se ha desarrollado en torno a tres cuestiones:

- Quizá el sistema utilizado por el profesorado no es el adecuado.
- Quizá los alumnos no sólo tienen que aprender cómo hablar en una L2, sino aprender a manejarla como lengua de instrucción y adquirir los conocimientos del *vitae*.
- No sólo hay que mirar lo que debe ser aprendido (el producto del aprendizaje) sino cómo el aprendizaje tiene lugar (el proceso de aprendizaje).

Una cuestión fundamental es diferenciar la adquisición de una L2 en el contexto de un bilingüismo social o familiar -de forma simultánea a la adquisición de una L1 o inmediatamente posterior (entre los 3 y los 4 años)- del de la adquisición una vez desarrollada la LA, es decir, en población escolarizada. En este sentido, podemos diferenciar al alumnado de origen inmigrado que ha nacido o se ha socializado en las sociedades de acogida del que llega con más de seis años (Soto Aranda 2000b).

La edad de llegada parece ser un elemento que hay que tener cuenta en la adquisición de una LA en contextos académicos. Para Franzé (1996), el aprendizaje de la/las lengua/s de acogida para el alumnado que se incorpora al primer ciclo de educación primaria (6-8 años) no constituye un gran obstáculo:

Los niños que ingresan en el ciclo inicial suelen adaptarse rápidamente al ritmo escolar y de adquisición de la segunda lengua. En tanto en los cursos iniciales (1º y 2º) se trabajan las técnicas instrumentales, el aprendizaje de la segunda lengua se realiza de manera más orgánica y en paralelo a la adquisición de la lecto-escritura. (Franzé 1996: 219).

No obstante, por lo que respecta al alumnado incorporado a ciclos posteriores, se observa que el proceso de aprendizaje se produce de forma más rápida en el alumnado de más edad, sobre todo en lo que se refiere a la adquisición de la lectoescritura y el desarrollo de las habilidades cognitivas o como en el aprendizaje de las matemáticas (Soto Aranda 2003). Esto puede ser debido a la facilidad para compaginar, desde el principio, el aprendizaje de tipo oral con la escritura, incluso en el caso de alumnos con sistemas de escritura distintos como pueda ser el árabe. Desde esta perspectiva, habrá que tener en cuenta la adecuación del material empleado en el aula a sus necesidades reales. Las dificultades en la distinción del sistema vocálico en población arabófona o bereberófona, por ejemplo, bien pudieran, a la larga, fosilizarse si se emplean de forma simultánea distintos tipos de letra en las actividades de lectoescritura.

Como señala Schachter (1990: 48), es posible que en alumnos que inician el aprendizaje de una L2 pasado el período crítico, "la madurez cognitiva sea al menos tan importante como el grado de exposición a la L2". Así, diversos estudios longitudinales, como los realizados por Cummins y Nakajima (1987) y Hulstijn (1983) con niños japoneses, en centros educativos de Toronto, apuntan en este sentido. En el primer estudio se encontró una ventaja muy superior en la lectura en inglés en el alumnado incorporado a la escuela a una edad más avanzada. El segundo sugiere una ventaja en el desarrollo de destrezas académicas en alumnado iniciado en el aprendizaje de la LA más tarde, aunque no en el manejo de vocabulario o en el estilo comunicativo.

Estas investigaciones se fundamentan en la hipótesis *de la interdependencia lingüística entre la L1 y la L2*, desarrollada por Cummins y su equipo. Los niños llegan a la escuela habiendo aprendido a usar el lenguaje para expresar necesidades y sentimientos en un contexto social de la vida diaria y la familia (López 1984). Sin embargo, en la escuela, el alumno entra en contacto con el texto descontextualizado*; de ahí que Cummins defienda que, cuando un aprendiz llega con alguna experiencia previa con textos en su L1, ésta constituya una ventaja en comparación con

los alumnos que no tienen dicha experiencia, sobre todo cuando tienen que hacer frente a la adquisición de una L2 en contextos académicos.

Cummins (1983) predice que los aprendices con una escolarización previa en su L1 adquirirán estos esquemas en la L2 de forma más rápida que los más jóvenes. Sin embargo, los aprendices más mayores no encontrarán necesariamente esto más fácil que los aprendices escolarizados más jóvenes para adquirir conocimientos que no exigen cognitivo de esquemas comunicativos interpersonales en situaciones contextualizadas.

Junto con la edad de inicio del aprendizaje de la L2, otros autores se han fijado en el tipo de lenguaje empleado en el aula, así como las características del contexto de adquisición. Harley (1987) señala que el lenguaje empleado en el aula no siempre propicia la exposición a formas problemáticas de la L2, ni anima al alumnado al uso productivo de dichas formas por los estudiantes (D'Anglean 1990, 152). En este caso, será más probable que los alumnos desarrollen paradigmas no nativos influenciados por la LM. Muchos profesores tratan de usar métodos "naturales" en la clase, poniendo énfasis en el aprendizaje lingüístico a través de la comunicación significativa (juegos, canciones, expresión de sentimientos, intereses, opiniones etc.) Sin embargo, el aprendizaje de una L2 en el aula parece llevar un proceso diferente del aprendizaje que se produce en educación infantil o en preescolar pues, conforme se avanza en edad, se desarrollan mayores recursos cognitivos y mnemotécnicos.

Implicaciones para la enseñanza del español como lengua de acogida (E/LA) en contextos académicos

En este sentido, habrá que tener en cuenta las posibilidades reales ofrecidas al alumnado para utilizar la L2 fuera del aula de aprendizaje; en el caso español serían las aulas de compensatoria o las de adaptación lingüística. Es decir, la necesidad de contemplar el desarrollo de los esquemas comunicativos en ámbitos abiertos como los recreos o actividades que, en el marco del plan de acogida, posibiliten una relación constante entre el aprendiz y el conjunto de profesores y alumnos.

Los datos obtenidos en la investigación en curso (Soto Aranda 2003) nos llevan a considerar que las aulas de compensatoria deberían estar más enfocadas a reforzar el desarrollo de las destrezas académicas y al desarrollo de la competencia lingüística, dando énfasis a la estructura formal del español. Esto supone la necesidad de evaluar, en el momento de la incorporación del alumnado al centro, no sólo el conocimiento del español, sino los conocimientos previos y las destrezas desarrolladas, tales como la lectoescritura o las matemáticas.

Unificar grupos, no tanto por su L1 o su procedencia geográfica, sino por el grado real de escolarización, posibilitaría rentabilizar el tiempo de estancia en las aulas y permitiría una incorporación más rápida al aula de referencia merced a la adaptación del currículum que debe ser, no lo olvidemos, el objetivo final de este tipo de aulas.

Bibliografía

- AU, S. (1988): "A critical appraisal of Gardner's social psychological theory of second language learning". En: *Language Learning*, 38, 75-100
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco / Libros.
- BEEBE, L. (ed.) (1988): *Issues in Second Language Acquisition, Multiple perspectives*. Rowley MA: Newbury House.
- BLEY-VROMAN, R. (1989): "The logical problem of foreign language learning". En: *Linguistic Analysis*, 20, 3-49.
- BOURHIS, R. (1990): "Social and individual factors in language acquisition: some models of bilingual proficiency". En: HARLEY, B. [et al.]: *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press, 134-145.
- CLAHSEN, H. (1980): "Psycholinguistic aspects of L2 acquisition". En: FELIX, S. (ed.) *Second language development*, Tübingen: Gunter Narr, p. 57-79
- CLÉMENT, R. (1980): "Ethnicity, contact and communicative competence in a second language ". En: GILES, H.; ROBINSON, WP.; SMITH, PM. (ed.) *Language: Social Psychological Perspectives*, Oxford : Pergamon, p. 147-154.
- CUMMINS, J. (1983): "Language proficiency and academic achievement". En: OLLER, J. W. (ed.): *Current Issues In Language Testing Research*. Rowley, Mass: Newbury House.
- CUMMINS, J. & NAKAJIMA, K. (1987): "Age of arrival, length of residence and interdependence of literacy skills among Japanese immigrant students". En: HARLEY, B. [et al.] (1987): *The development of bilingual proficiency: final report. Volume III: Social Context and age*. Toronto: Modern Language Centre. (O.I.S.E.) (ED 291248).
- CHOMSKY, N. (1959): "Review of B.F. Skinner, Verbal Behaviour". En: *Language*, 35, 26-5.
- DAVIS, K. (1995): *Modos y formas de comunicación y convivencia*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (en prensa).
- ELLIS, R. (1985): *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- . (1990): *Instructed Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell
- ELLIS, R. (ed.) (1991): *Second Language Acquisition in Context*, Englewood Cliffs: (NJ) Prentice-Hall

- ELLIS, R. (1994): *The Study of second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- ERVIN-TRIPP, S. (1974): "Is second language learning like the first?". En: *TESOL Quarterly*, 8, 111-127.
- EXTRA, G. (1993): "Language acquisition, shift and loss in immigrant minority groups in Europe". En: KETTERNANN & WIEDEN, W. (ed.): *Current Issues in European Second Language Acquisition Research*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 363-375.
- FELIX, S. (1981): "Competing cognitive structures in second language acquisition". Paper presented at the *European-North American Workshop on Cross Linguistic Second Language Acquisition Research*. Lake Arrowhead, California: September 1981.
- FERNÁNDEZ, R. y LINCERAS, J.M. (2001): "El papel de la morfología en la adquisición de la sintaxis del español como lengua materna y como lengua segunda". En: MUÑOZ, C. (coord.): *Trabajos de lingüística aplicada*. Barcelona: AESLA.
- FERNÁNDEZ, S. (1990): *Análisis de errores e interlingua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Síntesis.
- FRANZÉ, A. (1996): "La población infantil marroquí en la escuela española". En: LÓPEZ GARCÍA, B. (dir.): *Atlas de la Inmigración Magrebí en España*. Madrid: UAM-INSERSO.
- GARDNER, R. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning the role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- GARDNER, R. & SMYTHE, P. (1975): "Second language acquisition: A social psychological approach". En: *Research Bulletin*, no. 332. London/ Canada: U. of Western Ontario, Department of Psychology.
- GILES, H. & BYRNE, J. (1982): "An intergroup approach to second language acquisition". En: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, p. 17-40.
- GROSJEAN, F. (1982): *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*. Cambridge, Mass.: HUP.
- HAKUTA, K. & CANCINO, E. (1977): "Trends in second language acquisition research". En: *Harvard Educational Review*, 47: 294-316.
- HARLEY, B. (1986): *Age in Second Language Acquisition*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.
- HARLEY, B. (1987): "The relationship between starting age and oral second language proficiency in three groups of classroom learners". En: HARLEY, B. [et al.] (1987): *The development of bilingual proficiency: final report. Volume III: Social Context and age*. Toronto: Modern Language Centre. (O.I.S.E.) (ED 291248).
- HERDINA, P. & JESSNER, U. (2000): *A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.

- HUEBNER, T (1991): "Trends in European SLA Research and some implications for the American Foreign Language Classroom. En: FREED, B. (ed.): *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. D.C.: Health and Co., 155-175.
- HULSTIJN, J. (1983): "Communicative skills of young second language learners: issues in coding speech data from face-to-face conversation". En: ALLEN, P. [et al.] (ed.): *The Development of bilingual proficiency: second year report and appendices*. Toronto: Modern Language Centre, O.I.S.E.
- KRASHEN, S. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LENNEBERG, E. H. (1967): *Biological foundations of language*. New York: Wiley.
- LIN, Y.H. y LLOBERA, N. (1994): "Un análisis empírico de la estabilización/fossilización. La auto-corrección en unos residentes de larga estancia". En: *Actas del XII Congreso de AESLA*. Barcelona: AESLA.
- LONG, M. (1983): "Does second language instruction make a difference? A review of the research". En: *TESOL Quarterly*, 17, p. 359-382.
- (1985): "Input and second language acquisition theory". En: GASS, S. & MADDEN, C. (ed.). *Input in second language acquisition*. Rowley, New York: Newbury House, 377-399.
- (1988): "Instructed interlanguage development". En: BEEBE, L. (ed.). *Issues in Second language Acquisition: Multiple perspectives*. New York: Newbury House, p. 115-141.
- LÓPEZ, H. (1984): *La enseñanza de la lengua materna*. Madrid: Playot.
- LLEÓ, C. (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- MATEO, M.V. (1995): "Enseñanza del español a inmigrantes, datos empíricos y propuestas teóricas". En: *REALE*, 3, 117-127.
- McLAUGHLIN, B. (1984): *Second-Language Acquisition in Childhood: volume 1. Preschool Children* (2nd ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- MEISEL; CLASHEN; PIENEMANN (1981): "On determining developmental stages in natural second language acquisition". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 3, 109-135.
- NORTON, B. (2000): *Identity and language learning gender, ethnicity and educational change*. Pearson. Essex: Education Limited.
- NORTON, B. & TOOHEY, K. (2001): "Changing Perspectives on Good Language Learners". En: *Tesol Quaterly*, vol, 35, 2; Summer 2001.307-322.
- OLLER, J.W. & PERKINS, K. (1978): "Intelligence and language proficiency as sources of variance in self-reported affective variables". En: *Language Learning*, 28, 85-97.

- PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959): *Speech and brain-mechanisms*. Princenton, NJ: Princenton University Press.
- PERDUE, C. (ed.) (1984): *Second language acquisition by adult immigrants. A Field Manual* Rowley Mass. New York: Newbury House.
- PERDUE, C. (ed.) (1993): *Adult language acquisition: cross-linguistic perspectives. Volume II. The results*. Cambridge: CUP.
- SCARCELLA, R. & HIGA, C. (1982): "Input and age differences in second language acquisition". En: KRASHEN, S.; SCARCELLA, R.; LONG, M. (ed.). *Child-Adult differences in second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, p. 175-201.
- SCHACHTER, CH. (1990): "Foreign Language Acquisition Research and the Classroom". En: FREED, B. (ed.): *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. D.C.: Health and Co., p.132-151.
- SCHUMANN, J. (1975): "Affective factors and the problem of age in second language acquisition". En: *Language Learning*, 25, 209-235.
- . (1978c): "The acculturation model for second language acquisition". En: GINGRAS, R. (ed.): *Second language acquisition research and foreign language teaching*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 27-50.
- SMYTHE, P.C.; STENNET, R.G.; GARDNER, R.C. (1975): "The best age for foreign-language training: Issues, options and facts". En: *The Canadian Modern Language Review*, 32/1, 10-23.
- SNOW, C.E. & HOEFNAGEL-HÖHLE, M. (1978): "The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning". En: *Child Development*, 49, 1114-1128.
- SOTO ARANDA, B. (2000a): "El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística: la población marroquí escolarizada como ejemplo". En: *II Congreso sobre la inmigración en España*. Madrid: U. de Comillas / Fundación Ortega y Gasset. CD-Rom. (http://sauce.pntic.mec.es/_smarti4/ficheros/beatriz.soto.pdf/).
- . (2000b). "Enseñanza para los inmigrantes: La experiencia española". Ponencia presentada en el *Seminario Educar para integrar: inmigrantes en España y en los Estados Unidos de América*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset.
- . (2000c): *Inmigrantes marroquíes y lengua española: estudio de factores que inciden en el proceso de adquisición de E/L2 en la sociedad de acogida*. Investigación realizada para la obtención del D.E.A. Departamento de Lingüística (U.A.M.) (inédita)
- . (2001): "La enseñanza de E/L2 para inmigrantes en el marco de la enseñanza de lenguas para fines específicos". En: MORENO, A. (coord.), *Perspectivas recientes sobre el discurso. XIX Congreso Anual de AESLA*. León: Universidad de León. Ed. CD-Rom
- . (2002a): "La enseñanza de español L2 como factor de análisis en la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y pers-

- pectivas". En: *Quaderns Digitals* (Monográfico, núm. 25 sobre enseñanza de segundas lenguas).
- , (2002b): "Nuevos ámbitos de actuación para la ELFE en España". Ponencia presentada en el *I Congreso Internacional de AELFE*, celebrado en la U.P.M. de Madrid, del 25 al 28 de septiembre de 2002.
- , (2003): *Inmigración y Escuela: La adquisición del E/L2 como lengua de acogida (LA) en contextos académicos*. Investigación en curso dirigida por F. Marcos Marín en el Departamento de Lingüística de la UAM.
- STUTTERHEIM, CH. (1991): "European Research on Second Language Acquisition". En: FREED, B.: *Foreign Language Acquisition. Research and the Classroom*. D.C.: Health and Co.
- SWAIN, M. (1981): "Immersion education: applicability for non-vernacular teaching to vernacular speakers". En: *Studies in Second Language Acquisition*, 4 (1): 1-17
- TOOHEY, K. (2000): *Learning English at school: Identity, social relations and classroom practice*. Clevedon, England: Multilingual Matters, Ltd.

EDUCACIÓN Y LENGUAJE EN LA COMUNIDAD CHINA

Gladys Nieto

Universidad Autónoma de Madrid

Las dificultades que surgen en la adquisición de una segunda lengua por parte de las y los inmigrantes chinos, son comprendidas de forma más ajustada, cuando se conocen algunos de los aspectos estructurales de la lengua materna y las pautas de aprendizaje escolares corrientes en el país de origen. La distinta procedencia de la población china residente en nuestro país evidencia la falta de coincidencia de una misma lengua materna en el ámbito hablado para todo el colectivo. Los usos escritos tampoco cuadran estrictamente entre los sectores procedentes de Taiwan y la República Popular China.

Este artículo tiene un carácter preliminar e introductorio al abordaje de los aspectos relativos a la lengua china y su aprendizaje. Para ello enuncio en primer lugar la diversidad lingüística del colectivo chino en España como manifestación de las distinciones lingüísticas en el país de origen. Y posteriormente describo las características de la lengua china oficializada tanto en la República Popular China como en Taiwan y sus traducciones fonéticas. Se enuncian además los métodos que se utilizan en el proceso de aprendizaje de la lengua oficial, que pueden resultar de interés para identificar los recursos ya adquiridos por los estudiantes chinos que se educan en la actualidad en la escuela española.

Lenguajes dentro y fuera de China

La emigración china al exterior en el auge de su difusión histórica -el último cuarto del siglo XIX- no comprometió a todas las provincias del, por entonces, gran imperio. Fueron las provincias sureñas de Guangdong, Fujian, Hainan y Zhejiang las que se constituyeron en los principales focos emisores de población emigrante. Aunque en la China contemporánea, atravesada por la modernización económica comenzada hace 25 años, han aparecido nuevas aldeas de emigración (qiaoxiang) en

otras regiones del país, las provincias que históricamente han establecido y extendido cadenas migratorias continúan siendo las del sur.

La población china que vive actualmente en España procede mayoritariamente de la provincia sudoriental de Zhejiang en la República Popular China, de aquellas localidades rurales adyacentes al río Ou que administrativamente dependen de la ciudad de Wenzhou y el distrito de Qingtian. En menor medida, inmigrantes de otras zonas de procedencia componen el grupo, en especial de Shandong, Fujian, Jiangsu, Henan, Sichuan, Anhui y Guangdong, la región de Manchuria -Heilongjiang, Liaoning y Jilin- además de Beijing, Shanghai, Tianjin, Hong Kong, Macao y Taiwan. La diversidad lingüística producto de los múltiples orígenes entre estos inmigrantes, pone de manifiesto en pequeña escala, la coexistencia entre dialectos -eufemismo difundido por el gobierno chino que reemplaza la noción de lenguaje- al interior de China.

En la República Popular China (RPC) se hablan muchas de las lenguas características de Asia Oriental, sin embargo un 95% de su población utiliza alguna de las variedades del chino. Aquello que se denomina chino no es sino una rama de la familia de lenguas sino-tibetanas. Y dependiendo del criterio de los lingüistas se establecen entre siete y algunas centenas de variedades del chino moderno. En otros países tales variedades se reconocerían como lenguas por sí mismas pero en la RPC se denominan "dialectos" de un único "lenguaje" chino (Hannas, 1997). Así, en el norte de China pueden señalarse al menos cuatro dialectos regionales (del norte propiamente dicho, del noroeste, del sudoeste y del bajo Yangzi). Mientras en el sur los grupos lingüísticos más significativos son el wu (hablado en Jiangsu, Zhejiang y Shanghai), *gan* (en Jiangxi y el este de Hunan), *xiang* (también en la provincia de Hunan), *kejia* (utilizado por la población hakka en la provincia de Fujian), *yue* (también denominado cantonés que se habla en la provincia de Guangdong) y el *min* (utilizado en la provincia de Fujian).

Entre tantas variedades dialectales, el gobierno de la RPC adoptó a mediados de los años 50 una lengua franca, que es la que actualmente se denomina lengua común o corriente (*putonghua*) y que está basada principalmente en las lenguas del norte y de la zona de Pekín (Fisac y Tsang, 2000). En Taiwan la lengua franca, en el ámbito hablado, es similar a la lengua común, pero se denomina lengua del país (*guoyü*). Con esta designación el gobierno de Chiang Kai Shek en Taiwan estableció una suerte de reclamo político-cultural hacia el sistema fundado por Mao Zedong en el continente desde 1949, resultado de la guerra civil entre nacionalistas y comunistas. La lengua china se ha convertido en el caballo de batalla entre los gobiernos respectivos en torno al mantenimiento de sus características más puristas. De aquí en adelante, cuando aparezca la denominación de lengua china o simplemente el chino, me estoy refiriendo a las lenguas francas oficializadas tanto en la RPC como en Taiwan.

Ahora bien, si retomamos la composición de origen de la población chino-española que enuncié previamente, es posible advertir que la lengua materna de la mayoría del colectivo corresponde a diferentes subdialectos del grupo lingüístico *wu*, característico de la provincia de Zhejiang. Tales subdialectos suelen ser designados como lenguas propias de divisiones administrativas o territoriales, como en el caso de la lengua de Qingtian (*qingtianhua*), de Wenzhou (*wenzhouhua*) y de Shanghai (*shanghaihua*). Además de estos subdialectos, otros inmigrantes chino-españoles hablan cantonés y dialectos de la provincia de Fujian (*min*). La población procedente de Manchuria se caracteriza por el uso de un acentuado y correcto chino (*putonghua*) derivado de las lenguas del norte. En otros contextos se han realizado investigaciones sociolingüísticas sobre la utilización que los inmigrantes chinos hacen de los dialectos y la lengua oficial cuando concurre una concentración heterogénea de hablantes (Ceccagno, 2001). Aunque todavía no se ha realizado una investigación de estas características en nuestro país, entre las y los niños, jóvenes y adultos chinos -sean inmigrantes pioneros o de segunda generación- es un hecho observable la competencia desigual y el uso diferencial que realizan de los dialectos, el chino, el español y otras lenguas autonómicas en función de las personas y los sitios en los que interactúan. Así también, al interior de las comunidades chinas en los países de destino suele utilizarse una lengua franca, que no necesariamente coincide con la lengua oficializada en la RPC o en Taiwan. En países como Gran Bretaña u Holanda que históricamente han tenido varias olas de inmigración procedentes de Guangdong, el cantonés ha podido imponerse como lengua que permite la comunicación en el ámbito comunitario chino. En otros contextos, suele utilizarse la lengua común (*putonghua*), especialmente en las reuniones entre los mandatarios oficiales del país de origen y las instituciones representantes de la comunidad china en el país de destino. No obstante, la jerarquía entre lenguas y dialectos para los inmigrantes chinos así como las definiciones identitarias que conllevan, no dejan de estar expuestas a las políticas que elabora la madre patria hacia sus emigrantes en la diáspora (Nieto, 2001).

Esbozada la composición de la comunidad china en nuestro país en relación con sus lenguas y dialectos, me limito a continuación a la presentación de algunos aspectos básicos de la lengua china oficializada a ambos lados del estrecho de Taiwan.

La lengua china: habla y escritura

En los inicios del siglo XX la multiplicidad de lenguas presentes dentro del territorio de lo que actualmente es China, se percibía como una situación compleja y poco adecuada para la construcción de una nación moderna. Con la caída del gobierno imperial Qing y la fundación de la República en 1911, los nuevos dirigentes no sólo precisaban establecer una mejor comunicación en distintas partes del terri-

torio nacional sino consolidar un vehículo de comunicación entre los ciudadanos chinos y la burocracia estatal. El partido nacionalista (Guomindang) inició una serie de reformas lingüísticas durante su gobierno y el Partido Comunista Chino las profundizó con posterioridad a octubre de 1949. Este último popularizó la lengua común [*putonghua*] como lengua franca para todo el territorio nacional, como mencioné anteriormente. Lengua que previamente se había comenzado a enseñar en las escuelas primarias durante el gobierno nacionalista, denominada lengua del país o nacional [*guoyǔ*] mientras el Guomindang rigió los destinos del continente y posteriormente cuando todo su aparato de Estado emigró a Taiwan tras perder la guerra civil. En la RPC en la actualidad, los jóvenes que han sido escolarizados tienen competencia tanto en la lengua común como en los dialectos de sus zonas de origen.

A continuación me refiero a algunas de las distinciones que efectivamente son importantes en la enseñanza de la lengua china en Taiwan o la RPC. La primera de ellas tiene que ver con los diferentes métodos de traducción fonética que se utilizan en los inicios del proceso de aprendizaje entre las niñas y los niños chinos.

Como es ampliamente conocido, la lengua china no posee un alfabeto y se basa en caracteres. El carácter que es la mínima unidad gráfico-semántica, coincide a su vez, con el morfema monosilábico de una idea. Aunque el chino es altamente monosilábico, el lenguaje moderno por lo general combina dos caracteres para formar palabras bisilábicas o algunas expresiones más largas para que no se confunda un término con otro (Mateos, 1977). En el ejemplo de la Figura 1, el carácter *nü* significa mujer y genéricamente se puede denominar *nüren*, reuniendo dos caracteres, lo que no modifica en absoluto el significado de mujer.

Figura 1.




Nü ren

En Taiwan y en algunas comunidades chinas de ultramar el método que se utiliza para que los pequeños se inicien en la pronunciación de los caracteres chinos es el Alfabeto Fonético Nacional. Este alfabeto se creó en 1913, en tiempos de la República de China. Se trata de un número limitado de grafías derivadas del chino con pocos trazos y muy simples que orientan la dicción. Las grafías son 37

-21 indican las pronunciaciones iniciales, 3 las medias y 13 las finales- además de 5 indicaciones de tonos¹. El Alfabeto Fonético Nacional se popularizó con el nombre de bopomofo, expresando el inicio de una secuencia recurrente para el aprendizaje de la fonética china. El texto de la Figura 2 está editado según los usos tradicionales. El orden de lectura es vertical, de derecha a izquierda². En esta lección es posible observar que los caracteres chinos -los más grandes y resaltados en negrita- están acompañados a su derecha por otras grafías más simples, que sirven como notación suplementaria y constituyen los símbolos de expresión fonética. Esta imagen está recogida de un manual de primer curso de lengua china que se utiliza en una de las escuelas chinas que funcionan en Madrid y que al ser dirigida por inmigrantes procedentes de Taiwan, utiliza el método enunciado.

Figura 2.



Fuente: Manuales *Huayü*, Chi Sheng Book Co. Ltd., Printed in Hong Kong, 2do. Nivel (sin referencia al año de publicación).

¹ Estas indicaciones consisten en un primer tono sostenido, un segundo ascendente, un tercero descendente-ascendente, un cuarto descendente y un tono neutro.

² Es necesario indicar que los textos en chino pueden editarse de forma tradicional y moderna, para esta última su orden corresponde al que nosotros utilizamos, de arriba abajo, y de izquierda a derecha. A pesar de que en Taiwan es más corriente la primera forma, ambos tipos de ediciones existen en los dos Estados.

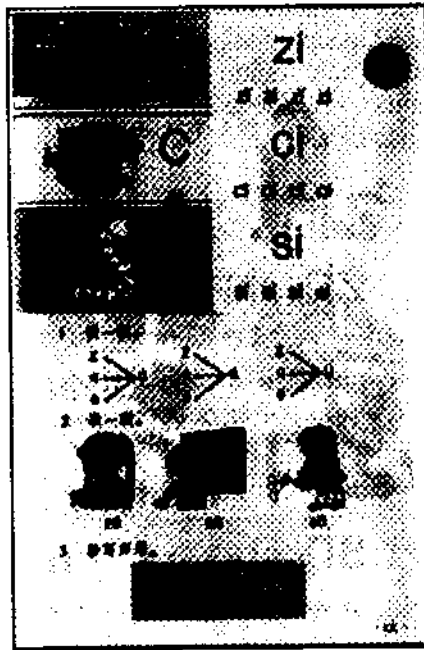
El *bopomofo* permite que las niñas y los niños chinos, en los primeros años del aprendizaje de la lengua puedan leer los caracteres aunque no sepan su significado, ya que la notación fonética prácticamente puede reemplazar a los caracteres en lo que a la lectura se refiere. Con este método el aprendizaje de caracteres y su pronunciación es coincidente. Aunque obviamente se requiere la memorización previa del Alfabeto Fonético.

La enseñanza de la lengua china en la RPC se basa en otro método fonético que es además un sistema de romanización. Se trata del *pinyin* cuya traducción literal es "deletrear sonidos". El *pinyin* fue adoptado oficialmente en la RPC en 1958. Su objetivo consistía en unificar las diferentes transcripciones de la lengua china a las lenguas occidentales que existían por entonces y que provocaban confusiones entre ellas. A fin de cuentas se pretendía encontrar un sistema de romanización que se legitimara y universalizara como el sistema de romanización del chino. El *pinyin* ha conseguido en gran parte ese propósito, ya que su uso se ha difundido de manera notable. No sólo se ha estandarizado en las publicaciones extranjeras especializadas sobre China sino que es el sistema de romanización aceptado por Naciones Unidas en la traducción de la lengua china.

El *pinyin* utiliza las letras del alfabeto romano además de los indicadores de tonos, que también incluye el *bopomofo*. En ocasiones se utiliza como un segundo sistema de escritura del chino dentro del país, por ejemplo en los carteles que indican calles y carreteras, en telegrafía, marcas y etiquetas, el establecimiento de índices, el orden de los diccionarios, el uso de ordenadores, la educación elemental, la enseñanza del chino como lengua extranjera, entre otros. La divulgación que ha tenido este sistema de romanización hacía temer que finalmente se convirtiera en un sustituto de los caracteres chinos. Tales temores no tienen demasiado fundamento, ya que la traducción fonética sólo brinda una orientación tentativa del significado, y no define inequívocamente a un único carácter chino.

La enseñanza del chino en la RPC y entre las colectividades de ultramar utiliza el *pinyin*. La Figura 3 recoge parte de la lección de un libro de texto que se utiliza en un colegio chino de Madrid en el que se sigue esta metodología.

Figura 3.



Fuente: Yuwen sixiang pinde, 2º libro, Zhejiang: Zhejiang jiaoyü chubanshe, 1992.

Como puede observarse en esta Figura, el aprendizaje de la lengua china para los más pequeños se inicia con el *pinyin*, de manera independiente de los caracteres. Aquí se utiliza la imagen de la cosa que se quiere designar y su pronunciación. Así *zi* corresponde a la idea de carácter o palabra, *ci* a púa o espina y *si* a seda.

El *pinyin* permite que la enseñanza de la lengua china venga además acompañada de un conocimiento básico del alfabeto romano. Sin embargo, la presuposición de que los españoles pueden leer *pinyin* sin conocer sus criterios o los chinos las palabras latinas sin un previo conocimiento de los sonidos en nuestra lengua puede resultar engañosa. Para poner un primer ejemplo, el nombre que comúnmente encontramos en los periódicos como Beijing, la capital de China está escrito en un ajustado *pinyin*, pero su pronunciación correcta sonaría aproximadamente como "peichin" y nunca "beiyin" como algunos periodistas a veces enuncian. De la misma manera, un estudiante chino si no tiene algún conocimiento previo de una lengua extranjera, lo más probable es que se oriente en las combinaciones del alfabeto romano con las reglas fonéticas del *pinyin*. Voy a enunciar algunos de estos criterios, ya que pueden ser de utilidad para identificar algunos errores que las y los alumnos chinos pueden cometer en las lecturas en español.

Una de las primeras distinciones fonéticas del chino son las consonantes aspiradas, que se pronuncian -independientemente de la vocal que le preceda- como si se expulsara aire por la boca al mismo tiempo que los dientes frenan tal salida. En los monosílabos de la tabla adjunta, el sonido correspondiente a cada línea es el mismo, sólo que la primera columna corresponde a consonantes que no son aspiradas mientras en la segunda sí son aspiradas.

BA	PA
DE	TE
GU	KU

De esa manera, los sonidos de las sílabas de la primera columna serían "pa", "te" y "cu" respectivamente. En *pinyin* por ejemplo la palabra papá se escribe "baba" y se pronuncia efectivamente como una p sin aspirar, "papa". Las consonantes no aspiradas (b-d-g) pueden a veces conducir a equivocaciones en la lectura simplemente por el aprendizaje que los inmigrantes chinos hacen del *pinyin* para acceder a la pronunciación de los caracteres.

Muchos analistas consideran que el *pinyin* no da cuenta exactamente de los sonidos de la lengua china, al ser traducidos al alfabeto latino. Precisamente, las diferencias entre monosílabos como zi-ci-si resultan complejas frente a los usos fonéticos a los que estamos acostumbrados. Así como hay sonidos en lengua china que no existen en español, también hay sonidos en español que resultan muy difíciles para los chinos. La consonantes r, d y g, a pesar de que se utilizan en la trascripción en *pinyin* no se pronuncian según los esquemas de la lengua española.

Retomando aquellos aspectos referentes a la introducción inicial del *pinyin* en la enseñanza de la lengua china, es preciso indicar que una vez que los estudiantes lo reconocen, el *pinyin* no se usa de manera aislada sino que se van enseñando progresivamente los caracteres chinos -en lectura y escritura- en combinación con su traducción fonética. En la Figura 4 podemos observar la primera lección en caracteres y *pinyin* del mismo libro de texto de primer curso antes mencionado. En ella están todos los caracteres chinos identificados con su pronunciación. Es muy sencilla e indica lo siguiente:

1. Papá y mamá (*baba mama*)

Papá es bueno (*baba hao*)

Mamá es buena (*mama hao*)

Amo a mi papá (*wo ai baba*)

Amo a mi mamá (*wo ai mama*)

Figura 4.



Fuente: Yuwen sixiang pinde, 2º libro, Zhejiang: Zhejiang jiaoyü chubanshe, 1992.

Como indiqué anteriormente, una de las diferencias en el aprendizaje de la lengua china en Taiwan y la RPC reside en el manejo del *bopomofo* y del *pinyin* respectivamente. Hay otra cuestión diferencial en relación con el lenguaje, que atañe a los usos escritos.

La escritura china constituye un dispositivo de cohesión muy importante. Al interior del territorio chino -me refiero a la RPC- a pesar de la coexistencia de lenguas y dialectos diversos en el ámbito hablado, la lengua escrita es comprendida por toda aquella población que se encuentra alfabetizada. En 1956 el gobierno de la RPC inició una serie de reformas para la simplificación de la escritura, junto a otras como la transcripción de las lenguas de las minorías nacionales, la posterior adopción de un método de traducción fonética, etc. La simplificación de la escritura fue interpretada como un avance en la lucha contra el analfabetismo en el país. Según los medios de información oficiales de la RPC antes de 1949 el 80% de la población del país era analfabeta y en el campo esta cifra ascendía al 95% (Qin, 1997). En el año de la reforma, menos de la mitad de los niños que se encontraban en edades escola-

res (Primaria y Secundaria) asistían a la escuela (Surowski, 2002). No se conoce científicamente cuánto ha podido contribuir la simplificación de la escritura en la alfabetización o bien ésta fue producto de la mejora de las condiciones económicas y sociales de la población china en comparación con las décadas de guerra que atravesó el país antes de la fundación de la República Popular. Suele indicarse que la reforma de la escritura tenía como objetivo primordial la alfabetización y conformación de cuadros de base del Partido Comunista. Sin embargo es un hecho la gran reducción del analfabetismo en este país, que los datos oficiales cifraron en torno al 16% en 1990.

La reforma lingüística de la RPC se adoptó parcialmente como modelo en Singapur, mientras que en Taiwan, Hong Kong y muchas de las comunidades chinas de ultramar se ha mantenido la utilización de la escritura en caracteres tradicionales. Para Taiwan el sostenimiento de la escritura en caracteres tradicionales se incluye en un programa político que pretende recuperar y conservar la tradición china de tiempos de la República. De allí que la cuestión lingüística recurrentemente aparece como motivo de discrepancias entre Taiwan y la RPC.

Figura 5.



Fuente: Cynthia Ning, *Communicating in Chinese*, libro del estudiante para lectura y escritura, Yale, N. H.: Far Eastern Publicacions, 1993

La Figura 5 muestra un ejemplo de caracteres tradicionales (situados en la izquierda) y simplificados (ubicados en la derecha). Los caracteres chinos se escriben

según un orden específico y con una serie de trazos. De ahí que la cantidad de trazos que admite un carácter está establecida convencionalmente. Además la cantidad de trazos permite buscar los caracteres en los diccionarios. En la Figura 5 puede aún percibirse de una manera fugaz la reducción en los trazos que se ha producido en algunos casos con la simplificación de los caracteres.

En Madrid funcionan varias escuelas de lengua china que dan clases los sábados o bien los domingos cuando cuentan con demasiados alumnos matriculados. Algunas de las imágenes aquí presentadas provienen del material que se utiliza en estos colegios. Las escuelas han sido iniciativas que han llevado adelante varias asociaciones chinas conformadas por inmigrantes de diversos lugares de procedencia. Sólo una de estas escuelas está dirigida por inmigrantes oriundos de Taiwan, lo que define el método de estudio específico antes señalado y la enseñanza de la lengua china en caracteres tradicionales.

He procurado en este artículo introducir, de la manera más simple que me ha sido posible, algunos aspectos relacionados con la lengua china y con las convenciones que se utilizan para su enseñanza, para que pueda servir a aquellas personas que están en contacto directo con los niños y adultos chinos y siguen su proceso de aprendizaje en lengua española.

Bibliografía

- CECCAGNO, A. (1992): "The Chinese diaspora in Italy: Languages and identities". En: *XIII EACS Conference*. Torino: Ed. Sezione Sinologica, Dpto. di Orientalistica, Università di Torino (versión CD-Rom).
- FISAC, T. y TSANG, S. (2000): *China en transición. Sociedad, cultura, política y economía*, Barcelona: Edicions Bellaterra.
- HANNAS, W.C. (1997): *Asia's orthographic dilemma*, Honolulu: University of Hawai'i Press.
- MATEOS, F.; OTEGUI, M.; ARRIZABALAGA, I. *Diccionario español de la lengua china*. Madrid: Espasa-Calpe.
- NIETO, G. (1998): "La enseñanza por vocación... Identidad nacional y mujeres inmigrantes chinas". En: *Ofrim Suplementos* (diciembre).
- . (2001): "*Las asociaciones chino-españolas en la construcción de una comunidad imaginada*" Madrid: Dpto. de Antropología y Pensamiento Filosófico Español, Facultad de Filosofía y Letras, UAM. (Tesis Doctoral).
- SHI, O. (1997): *China*. Beijing: Editorial Nueva Estrella.
- SUROWSKI, D.B: *History of the educational system of China*. Kansas: Kansas State University. <http://www-personal.ksu.edu/~dbski/publication/history#8>.

DIFICULTADES DE LOS ESTUDIANTES RUSOS DURANTE EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE E/L2

Svetlana Maliavina

Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción¹

En la actualidad, el estudio contrastivo de distintas lenguas obtiene cada vez más seguidores y defensores ya que permite resaltar semejanzas y diferencias de desarrollo y funcionamiento de los idiomas, comprender con más profundidad lo particular de cada uno de ellos, determinar las leyes lingüísticas universales y ayudar a resolver los problemas ligados a la práctica de su enseñanza.

Una exigencia didáctica imprescindible para la eficiente enseñanza de la lengua extranjera es la consideración, entre otros condicionantes (tales como la actividad profesional, objetivos, edad, etc.), de la lengua natal del alumno. Con frecuencia, en el aula se detectan dos tipos de errores comunes que cometen los aprendices: los primeros se relacionan con el mal aprendizaje de las reglas gramaticales generales o por su incorrecta aplicación, y los segundos surgen a causa de la influencia de la lengua natal del estudiante, como la consecuencia del intento involuntario de traspasar sus modelos y usos al idioma extranjero.

En el presente artículo, no pretendemos abarcar todas las semejanzas y diferencias que existen entre los dos idiomas, ruso (L1) y español (L2), sino que nos vamos a limitar a destacar aquellas características de la L1 que pueden ejercer mayor influencia durante el proceso de aprendizaje de E/L2 en los estudiantes rusos. No se trata de presentar un estudio exhaustivo de sistemas gramaticales de estas lenguas, sino de destacar los rasgos contrastivos con fines puramente didácticos.

¹ Agradezco la amable ayuda de la Dra. Olga Mungálova y la Dra. Tea Sotkilava, ya que sus generosos consejos y aportaciones han sido una fuente de constante inspiración para la autora del artículo.

2. Fonética y fonología

El español estándar y normativo cuenta con 24 fonemas, que tienen 30 manifestaciones gráficas. De las 33 letras del idioma ruso 10 son vocales, 21 consonantes y 2 signos. Las divergencias entre estos dos sistemas fonológicos son menores que las coincidencias, y las principales son:

- Reducción de las vocales átonas en ruso, inexistente en el castellano.
- Velarización mediante articulación complementaria de consonantes y vocales rusas.
- Palatalización, mediante articulación complementaria de consonantes y vocales rusas.
- Velarización y palatalización se dan de forma y modo diferente en ambas lenguas

A continuación, ampliaremos estas características y presentaremos la clasificación de los fonemas del español y del ruso de forma consecutiva (Figuras 1, 2, 3 y 4):

VOCALES ESPAÑOLAS²:

		Punto de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Grado de apertura	Cerradas	I		U
	Semiabiertas	e		O
	Abiertas		a	

Figura 1: Las vocales españolas

VOCALES RUSAS:

		Punto de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Grado de apertura	Mínimo	И	Ы	У
	Medio	Э	Ь	О
	Máximo		А	

Figura 2: Las vocales rusas

² Adaptado de la *Gramática del español moderno*, Santillana, 1996, Madrid.

LA COMPARACIÓN ENTRE LOS SISTEMAS VOCÁLICOS RUSO Y ESPAÑOL

Las semejanzas³

- El español y el ruso poseen ambos un sistema vocálico triangular. En el triángulo ruso observamos una /a/ de formación algo posterior, que la castellana. En el triángulo español está ausente la vocal /ы/.
- El español y el ruso poseen el mismo número de vocales tónicas en total, y en grado de apertura:
 - dos de apertura mínima /i/, /u/
 - dos de apertura media /e/, /o/
 - una de apertura máxima /a/
- Ambas lenguas labializan únicamente las vocales velares.
- Ambas lenguas mantienen esencialmente el timbre de las vocales tónicas, independientemente del contexto.
- Ambos sistemas se caracterizan por la oposición de vocales según grado de apertura, como:

Paso-peso-piso-poso-puso, en castellano

Мал-мел-мил-мол-мул, en ruso

- Ambas lenguas prescinden del elemento de nasalidad, fonológicamente hablando.
- En ambas lenguas el rasgo de duración -brevedad de una vocal- es fonológicamente irrelevante.
- En ambas lenguas, el factor apertura -cerrazón de una vocal- es únicamente posicional, fonológicamente irrelevante.

Las diferencias

- En castellano, el vocalismo tónico y átono se realizan de la misma manera, mientras que en ruso la realización es totalmente distinta.
- La claridad y firmeza de las vocales españolas en cualquier posición constituye uno de sus rasgos fonológicos más característicos, mientras las vocales rusas sólo permanecen estables bajo acento.
- La relajación que (supuestamente) puedan sufrir las vocales átonas españolas nunca llega a cambiar la calidad de las mismas, mientras que en el sistema fonológico ruso las vocales átonas sufren importantes cambios cualitativos.

³ En varios puntos de este apartado presentamos el resumen de algunos capítulos de la *Fonética rusa-fonética española: estudio comparado*. Sánchez Puig M., 1990. Rubiños, Madrid.

- El número de vocales tónicas y átonas en castellano es siempre el mismo; no así en ruso, cuyo vocalismo átono se caracteriza por una disminución del repertorio de sonidos (de 6 a 4), debido a la sustitución de 4 vocales, anteriores y posteriores, por dos vocales mixtas /i/, /u/. Las únicas vocales estables son las extremas anterior y posterior - /i/, /u/ y en este sentido, el sistema ruso nos recuerda más al portugués que al castellano.
- La palatalización y velarización de vocales por contacto tiene más vigor en el sistema fonológico ruso que en el castellano.
- El vocalismo ruso carece de diptongos, mientras el español tiene 14 diptongos, entre crecientes y decrecientes.

CONSONANTES ESPAÑOLAS⁴:

	Punto de articulación	Bilabial		Labio-dental		Inter-dental		Dental		Alveolar		Palatal		Velar		
		Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	Sorda	Sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	sorda	sonora	Sorda	sonora	
Modo de articulación	Oclusiva	/p/	/b/					/t/	/d/						/k/	/g/
	Africada											/tʃ/				
	Fricativa			/f/		/θ/				/s/		/j/		/ç/		
	Lateral										/l/		/ʎ/			
	Vibrante										/r/ /r̄/					
Acción del velo del paladar	Nasal		/m/								/n/		/ɲ/			

Figura 3: Las consonantes españolas

⁴ Adaptado de la *Gramática del español moderno*, Santillana, 1996, Madrid

CONSONANTES RUSAS

	Punto de articulación	Punto de articulación		Bilabial		Labiodental		Dental		Palato-dental		Dorsal		Postdorsal	
	Modo de articulación	Velar	Voz	Velar	Palatal	Velar	Palatal	Velar	Palatal	Velar	Palatal	Velar	Palatal	Velar	Palatal
Consonadora	Oclusiva		Sorda Sonora	/p/	/p'/			/t/	/t'/					/k/	/k'/
				/b/	/b'/			/d/	/d'/					/g/	/g'/
	Fricativa		Sorda Sonora			/f/	/f'/	/s/	/s'/	/s/	/s'/		j	/x/	/x'/
	Africada		Sorda Sonora					/ts/			/tʃ/				
Sonantes Oclusivo-Fricativas	Nasal			/m/	/m'/			/n/	/n'/						
	Bucal							/l/	/l'/						
Sonante	Vibrante									/r/	/r'/				

Figura 4: Las consonantes rusas

CONSONANTES RUSAS

El abecedario ruso contiene 21 consonantes, cuya clasificación se observa en la Figura 4.

Debido a que la lengua rusa dispone de una gama más amplia de consonantes, son pocas las diferencias que realmente pueden afectar a la pronunciación de los estudiantes de E/LE rusos:

Según M. Sánchez Puig (1987), la palatalización en el sistema fonológico ruso desempeña un papel primordial y es la base de la oposición entre velarizadas y palatalizadas, altamente funcional en dicha lengua. La palatalidad en el sistema castellano tiene un menor radio de acción, limitándose a dos consonantes, ñ y ll.

La palatalización en ruso supone una articulación secundaria, simultánea a la principal, lo que no se da en las palatales españolas. Por tanto:

- Las consonantes rusas deberán considerarse palatalizadas frente a las castellanas que son palatales.

- La palatalización en ruso influye notablemente en el funcionamiento de las vocales en contacto, no siendo el caso en castellano. La palatalización en ruso puede modificar la naturaleza articulatoria de una consonante, no siendo esto posible en español.
- La palatalización en ruso constituye un rasgo distintivo o marca peculiar de esta lengua frente a otras lenguas eslavas, no siendo éste el caso del español frente a otras lenguas romances.
- El fenómeno de sonorización y ensordecimiento se da con mayor vigor y amplitud en ruso que en español.
- Las sonoras rusas se ensordecen en posición final absoluta, mientras las sonoras castellanas se realizan como fricativas relajadas o desaparecen:

Ej.: La dental oclusiva /d/ en la posición final se realiza como:

- fricativa relajada - *sed* [sed];
- desaparece - *Usted* [usté];
- interdental fricativa sorda - *virtud* [birtuθ].

- La asimilación regresiva entre las consonantes sordas y sonoras en contacto es un fenómeno altamente activo en ruso y de escasa funcionalidad en castellano.
- La correlación sorda-sonora es más amplia en ruso que en castellano.
- El ensordecimiento o sonorización de las consonantes no llega a dificultar la percepción auditiva de las palabras en la cadena fónica castellana, cosa que sí ocurre en ruso para oído del extranjero.
- En el sistema fonológico castellano no se produce neutralización posicional entre sordas y sonoras, como ocurre en ruso.
- El sistema consonántico ruso carece de interdental, sordas y sonoras, ni como fonemas, ni como alófonos. En cambio, el español posee un fonema interdental sordo la [θ], y una variante sonora [z]. Por eso muchas veces se sustituye por la [s], el fonema que -para los rusos- más se asemeja a [θ]. Esta circunstancia produce con frecuencia un peculiar "seseo" en los alumnos rusos de E/LE, fenómeno que puede además repercutir en la ortografía también.
- El sistema fónico ruso carece de fricativas [b], [d], [g], que se dan en castellano en calidad de alófonos. Las oclusivas rusas [b], [d] y [g] mantienen la oclusividad en cualquier posición.
- El sistema consonántico ruso carece de velares profundas, casi uvulares, como es la [x] española;
- El ruso carece de alófono velar nasal [ŋ], y en una distribución semejante, en ruso se articula una [n] dental;

Ej.: cinco [θinco].

Fonema	Pronunciación en ruso	Pronunciación en español
V	Fricativa labio-dental	Oclusiva bilabial
Z	Fricativa dental sonora	Fricativa interdental sorda
S	Fricativa dental	fricativa alveolar
G	Oclusiva velar sonora	Oclusiva velar sonora/fricativa velar sorda
L	Fricativa dental	Lateral alveolar

Figura 5: Principales diferencias entre consonantes rusas y españolas

3. Morfosintaxis

Para una mejor revisión de las principales diferencias morfosintácticas, en la Figura 6 ofrecemos un resumen esquemático. A continuación seguiremos con la explicación detallada de dichas diferencias.

Fenómeno, estructura o norma en español	Fenómeno, estructura o norma en ruso	Principales dificultades de los alumnos rusos
1. Preposiciones	Casos.	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciación del papel de las preposiciones. - Identificación del significado de las preposiciones. - Uso de las preposiciones cuyo significado no corresponde al esquema habitual de casos-preposiciones.
2. Género gramatical a. Sustantivos b. Adjetivos c. Numerales	<ul style="list-style-type: none"> - Existencia de tres géneros. - Ausencia de la variación de género en adjetivos y numerales en plural. 	<ul style="list-style-type: none"> - Las reglas generales de dos géneros en español. - Posición sintáctica de los adjetivos. - Concordancia de los numerales cardinales y ordinales. <p style="text-align: right;">>>></p>

<p>3. Pronombres a. Personales b. Posesivos c. Demostrativos d. Interrogativos e. Negativos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia de variación de género en plural. - Una clase de pronombres posesivos. - Demostrativos: dos grupos. - La invariabilidad de las formas de la mayoría de los pronombres interrogativos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización del género de los pronombres en plural. - Concienciación y uso de las formas <i>Tú, Usted/Ustedes; Vosotros / Vosotras.</i> - Uso de los pronombres personales en casos complementativos. - Concienciación y uso del pronombre <i>lo</i>. - Comprensión de los posesivos adjetivos y posesivos sustantivos. - Concienciación de la posición sintáctica de los posesivos. - Conceptualización del tercer grupo de los demostrativos (<i>ese...</i>). - Concordancia en número o/y género de los interrogativos. - Concienciación y uso de los negativos.
<p>4. Artículo</p>	<p>Ausencia del artículo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Morfología del artículo. - Significados de los artículos indefinidos y definidos. - Las reglas generales de los artículos en español. - Los casos de omisión del artículo. - Concienciación y uso del artículo <i>lo</i>. <p style="text-align: right;">>>></p>

<p>5. Verbo a. Aspecto b. Tiempo c. Modo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aspecto verbal: verbos perfectivos e imperfectivos. - Un tiempo del pasado, ausencia de varios pasados. - Ausencia del Modo Condicional y de las formas temporales en el Modo Subjuntivo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ausencia del aspecto verbal. - Relación entre el aspecto del verbo ruso y tiempos perfectos e imperfectos. - Diferenciación y uso del Pretérito Perfecto y del Indefinido. - Diferenciación y uso del Indefinido y del Imperfecto. - Diferenciación y uso del Pluscuamperfecto. - Conceptualización del Modo Condicional. - Significados y usos de los tiempos del Subjuntivo.
<p>6. Diferencia entre los verbos: a. llevar/traer; <i>ir/venir</i> b. ser, estar, haber <i>(hay) y tener</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> - Verbos unidireccionales y multidireccionales. - Uso de un único verbo (<i>быть</i>) en el caso de los cuatro verbos en español. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la ubicación del parlante. - Diferencias entre <i>ser</i> y <i>estar</i>. - Diferencias entre <i>estar</i> y <i>haber (hay)</i>.
<p>7. Formas no personales de los verbos: a. Participio b. Gerundio c. Infinitivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mayor cantidad de formas de los participios. - Ausencia de perífrasis verbales. 	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión y uso de perífrasis verbales. - Formas no personales verbales en las construcciones absolutas.
<p>8. Estilo Indirecto → concordancia de los tiempos verbales.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Estilo Indirecto → sin concordancia de los tiempos verbales 	<ul style="list-style-type: none"> - Concienciación y uso de las transformaciones llevadas a cabo en Estilo Indirecto.
<p>9. Período Condicional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Una forma de expresar la irrealidad. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conceptualización de dos tipos de período condicional irreal y de los períodos mixtos.

Figura 6: Las principales diferencias morfosintácticas entre el español y el ruso

4. Casos gramaticales

Siendo el ruso una lengua que combina los rasgos del idioma sintético y analítico, una de las principales diferencias del español (un modelo del idioma analítico) se percibe en el uso de las preposiciones y en la presencia de casos gramaticales, cuyas flexiones se añaden a la raíz de la palabra. El paradigma de casos gramaticales es bastante extenso y abarca no sólo el sistema nominal -sustantivo, adjetivo, pronombre y numeral- sino también el verbal (participio). El significado de estos casos se transmite en español a través de las preposiciones. En la siguiente tabla presentamos algunos significados de los casos rusos y las construcciones con preposiciones que les corresponden en castellano.

CASO	SIGNIFICADO	EJEMPLO	PREPOSICIÓN
Nominativo	Sujeto de la acción.	Alicia ha llegado.	—
Genitivo	Pertenencia. Procedencia...	a. La casa <u>de</u> mi padre. Дом <u>моего</u> отца. b. Alicia vino <u>de</u> París. Алисия приехала <u>из</u> Парижа.	DE
Dativo	Complemento indirecto...	Regalé las lilas <u>a</u> Alicia. Я подарил сирень <u>Алисье</u> .	A
Acusativo	Complemento directo. Circunstancial de lugar con los verbos de movimiento...	a. Vimos <u>a</u> Alicia en el cine. Мы видели <u>Алисию</u> в кино. b. Alicia se fue <u>a</u> Moscú. Алисия уехала в <u>Москву</u> .	A/ —
Instrumental	Instrumento de la acción.	Alicia no sabía comer <u>con</u> palillos. Алисия не умела есть <u>палочками</u> .	CON
Prepositivo	Circunstancial de lugar. Con los verbos de pensamiento y habla.	a. Alicia vive <u>en</u> Madrid. Алисия живет <u>в</u> Мадриде. b. Te he escrito <u>sobre</u> Alicia. Я написала тебе <u>о</u> Алисье.	EN SOBRE/DE

Figura 7: Principales equivalencias semánticas entre los casos gramaticales rusos y las construcciones con las preposiciones en español

Por lo tanto, una de las tareas más importantes para los alumnos rusos consiste en el aprendizaje de las preposiciones y sus significados en español y en la identificación de la correspondencia semántica caso-preposición.

Al igual que en español, varios verbos rusos exigen el uso obligatorio de algún caso determinado con su preposición correspondiente. En numerosos verbos rusos el caso utilizado no corresponde a su significado en español:

Ej.: enamorarse de влюбиться в
enfadarse con рассердиться на
despedirse de попрощаться с

Los casos mencionados en ruso corresponderían a la traducción de:

**enamorarse en*
**enfadarse a*
**despedirse con*

Por lo tanto, no es sorprendente que los alumnos, cuando no conocen la preposición adecuada, recurran a la traducción literal del caso, cometiendo errores como los arriba mencionados.

4.1. LOS SUSTANTIVOS

4.1.1. Género del sustantivo y concordancia

La categoría del género gramatical representa uno de los rasgos más característicos tanto para el sistema nominal español como para el ruso. Siendo una característica común para ambos idiomas, hallamos ciertas peculiaridades de su uso:

- El mayor número de géneros gramaticales en el ruso que en el castellano (*el masculino, el femenino y el neutro* del ruso contra *el masculino y el femenino* del español).
- La realización de las diferencias generéricas de las formas del verbo ruso y la ausencia de tales diferencias en el español.

Ej.: он работал, она работала, оно работало.

- El mayor grado de la determinación morfológica del género del español (los sustantivos que nombran las ocupaciones profesionales):

Ej.: el doctor - la doctora, el vicepresidente - la vicepresidenta, el ministro - la ministra.

Она наш врач; моя мама - директор.

Sin presentar grandes dificultades para el correcto uso del género español, los alumnos rusos suelen cometer errores en los siguientes casos:

- Las voces terminadas en *-e-*:

Ej.: la chinche; el alambre.

- Las voces ambiguas:

Ej.: el calor / la calor; el azúcar / la azúcar.

- Las palabras con la homonimia absoluta:

Ej.: el pendiente / la pendiente; la capital / el capital.

- Los sustantivos del género epiceno:

Ej.: la araña; el bebé.

- Los sustantivos con la indicación morfológica "falsa": los nombres del origen griego que acaban en *-ma-* o los del género femenino con la terminación en la *-o-*:

Ej.: El tema; el idioma.

Éa mano; la radio.

4.2. LOS ADJETIVOS

Los adjetivos rusos y españoles presentan muchas semejanzas gramaticales que se manifiestan tanto en el nivel semántico como gramatical. Una de las diferencias más distinguidas es la gran cantidad de los adjetivos relativos rusos que se compensa por el uso de las construcciones de sustantivo con la preposición de función atributiva. Tampoco coincide la posición sintáctica del adjetivo en relación con el sustantivos al cual se refiere.

Las diferencias y semejanzas podríamos presentar en la tabla siguiente:

Categorías	Adjetivo ruso	Adjetivo español
Género	Masculino, femenino, neutro.	Masculino, femenino.
Número	Singular, plural.	Singular, plural.
Caso	Se declina.	No tiene casos gramaticales.
Grupo semántico	Cualificativos y relativos (el sistema de los adjetivos relativos muy desarrollado).	Cualificativos y relativos (el uso sustitutorio frecuente de la construcción atributiva S+prepos.(de)+S).
Categorías formales	Los adjetivos variables varían de género, número y caso. Los invariables tienen sólo una forma invariable. La mayoría de los adjetivos calificativos rusos poseen la forma apocopada.	Sólo los adjetivos biflexionales (bueno-buena; burlón-burlona) son genéricamente variables. Todos los adjetivos tienen las formas del singular y plural. En español suelen apocoparse los adjetivos siguientes: <i>bueno, malo, grande, santo, alguno, cualquiera, uno, ciento, primero, postrero</i> .
Posición sintáctica normal; Invertida (carácter expresivo)	A+S: <i>синий шарф</i> S+A: <i>квартира прекрасная</i>	S+A: <i>bufanda azul</i> . A+S: <i>magnífico apartamento</i> . Hay adjetivos que tienen significado diferente según se antepongan o pospongan al nombre: <i>raro genio - genio raro</i> .

Figura 8: Principales diferencias y semejanzas entre adjetivos rusos y españoles

4.3. LOS NUMERALES

A pesar de la aparente semejanza que representa esta parte de oración en ruso y español, no obstante conviene precisar algunas particularidades que poseen los numerales en estos dos idiomas:

- El ruso, aparte de los numerales cardinales y ordinales, cuenta con una clase de numerales, los colectivos (actualmente, se utilizan sólo seis de ellos: *двое, трое, четверо, пятеро, шестеро, семеро*), inexistentes en español, que indican la cantidad de personas o animales de sexo masculino.
- Los numerales rusos poseen un amplio paradigma de declinación que no tienen los españoles.

- Varios numerales cardinales españoles (*uno, doscientos, trescientos y el resto de las centenas*) tienen una semejanza formal con los adjetivos, poseyendo la categoría del género y concordándose con los sustantivos que acompañan. En ruso la categoría del género posee tan sólo cuatro numerales: *один, два, оба, полтора*. Por lo tanto, frecuentemente se manifiesta la falta de la concordancia numeral-sustantivo:

Ej.: Trescientos pesetas, en lugar de trescientas pesetas.

- Además, en español se mantiene la concordancia de todas las partes de los numerales ordinales compuestos, lo que no sucede en ruso, donde se concuerda sólo la última parte del numeral:

Ej.: El vigésimo quinto aniversario - двадцать пятый юбилей.

- Otro de los errores más recurrentes es el uso del singular después del numeral compuesto terminado en uno (ya que en ruso éste es el uso normativo):

Ej.: Ochenta y un coche, en lugar de: ochenta y un coches.

4.4. LOS PRONOMBRES

4.4.1. Personales

Para mejor ilustración de las diferencias y semejanzas entre los pronombres personales rusos y españoles proponemos la siguiente Figura:

Personas gramaticales	Singular (ruso)	Singular (español)	Plural (ruso)	Plural (español)
I	Я	Yo	Мы	Nosotros Nosotras
II	Ты	Tú	Вы	Vosotros Vosotras
III	Он Она Оно	Él Ella Ello	Они	Ellos Ellas

Figura 9: Principales diferencias y semejanzas entre pronombres personales rusos y españoles

- Como se aprecia en esta tabla comparativa, los pronombres personales españoles en plural varían en género, y los rusos carecen de esta variación.
- El pronombre plural *Vosotros* es el correspondiente semántico directo del pronombre singular *Tú*, es decir, indica el grupo de personas a cada una de las cuales el hablante aplica el tratamiento de tú. El ruso *Вы* no tiene la misma correlación con *ты*, ya que determina cualquier grupo de oyentes: Usted, Ustedes y el grupo con el trato de tú. Por lo tanto, cuatro formas de los pronombres españoles (*usted, ustedes, vosotros, vosotras*) tienen sólo una forma correspondiente (*Вы*) en ruso;
- La confusión se agrava puesto que el español estándar cuenta con varias formas de pronombres de segunda persona: *tú*, para tratamiento entre iguales, y *usted/ustedes*, para tratamiento entre desiguales, la fórmula de cortesía. La dificultad del empleo de estas últimas consiste en su correspondiente uso con los verbos de la tercera persona, lo que conlleva que los alumnos rusos cometan ciertos errores, más frecuentes en el plural que en el singular y en la expresión hablada:

Ej.: Os lo digo porque ustedes no queréis entenderme.

- El uso de los pronombres personales en los casos complementarios (acusativo/dativo) generalmente no representa grandes problemas para los estudiantes rusos, ya que en su propio idioma la categoría gramatical de la declinación abarca todo el sistema nominal. Aun así, hay algunas diferencias en uso de estas formas que resumimos a continuación:
- El uso del pronombre *lo*:

En ruso los pronombres personales sustituyen sólo una parte de oración -los sustantivos- y siempre conservan su forma gramatical: género, número y caso, lo que hace transparente la correspondencia entre el sustantivo y el pronombre. En cambio, en español los pronombres pueden corresponder a cualquier nombre: sustantivo, adjetivo y participio, o a sus combinaciones, cuando el neutro *lo* reproduce la parte nominal del predicado, omitiendo cualquier concordancia con la parte de oración que la expresa.

Esta falta de concordancia del pronombre *lo* conlleva la aparición de múltiples errores en el aula de rusoparlantes:

*Ej.: - ¿María es generosa?
- Sí, la es.
- ¿Son profesores?
- Sí, los son.*

- Casualmente pueden manifestarse ciertas dificultades en el uso de las combinaciones de los pronombres átonos con el pronombre *se*, particularmente, cuando los pronombres personales en las formas del complemento directo e indirecto de la tercera persona sufren el cambio correspondiente del pronombre personal en el caso dativo le por el pronombre *se*:

Ej.: *Le lo dije. Le la he traído.*

Pero estos errores son irrelevantes y desaparecen en el proceso del aprendizaje.

4.4.2. Posesivos

Persona gramatical	Posesivos adjetivos españoles	Posesivos sustantivos españoles	Posesivos adjetivos rusos
I singular	Mi, mis	Mío, mía, míos, mías	Мой, моя, моё, мои
II singular	Tu, tus	Tuyo, tuya, tuyos, tuyas	Твой, твоя, твоё, твои
III singular	Su, sus	Suyo, suya, suyos, suyas	Его, Её
I plural	Nuestro, nuestros Nuestra, nuestras	Nuestro, nuestros Nuestra, nuestras	Наш, наша, наше, наши
II plural	Vuestro, vuestros Vuestra, vuestras	Vuestro, vuestros Vuestra, vuestras	Ваш, ваша, ваше, ваши
III plural	Su, sus	Suyo, suya, suyos, suyas	Их

Figura 10: Pronombres posesivos rusos y españoles

A dos tipos de los pronombres posesivos en español (*los posesivos adjetivos* y *los posesivos sustantivos*) corresponde sólo un tipo de posesivos en ruso. Entre los posesivos adjetivos españoles y los rusos existe una serie de diferencias que dificultan su uso:

- La posición de los pronombres adjetivos rusos coincide con la de los pronombres sustantivos y no con la de los pronombres adjetivos, que se posponen a los nombres.
- El pronombre *su/sus* concuerda en el número con el objeto de posesión y no con el poseedor, como sucede en ruso, lo que provoca los siguientes errores:

Ej.: *Me dieron su recuerdos.*

- Como *su/sus* es el posesivo común para la tercera persona sin hacer referencia al género y número de los poseedores, y además, puede referirse a la forma cortés

(usted/ustedes), el poseedor se averigua sólo a través del contexto o con una precisión especial expresada por el pronombre personal de la tercera persona con la preposición *de*; lo que propicia graves confusiones:

Ej.: Su libro se traduce al ruso de cuatro formas distintas: ego книга, её книга, ваша книга, их книга.

4.4.3. Demostrativos

Éste	Ése	Aquél	Этот	Тот
Ésta	Ésa	Aquella	Эта	Та
Esto	Eso	Aquello	Это	То
Éstos	Ésos	Aquéllos	Эти	Те
Éstas	Ésas	Aquéllas	Эти	Те

Figura 11: Principales diferencias entre pronombres demostrativos rusos y españoles

Existen algunas incompatibilidades entre los dos sistemas de demostrativos.

La dificultad consiste en diferenciar tres puntos de referencia en el espacio (*aquí, ahí, allí* >>> *este/-a, -os, -as, ese/-a, -os, -as, aquel, aquella -os, -as*), en lugar de dos (*тут, там* >>> *этом/-a, -o, -u, том/-a, -o, -e*). Lógicamente, los alumnos rusos tienden a omitir el uso del segundo grupo de demostrativos y usan sólo *este/-a, -os, -as*, y *aquel, aquella -os, -as*, error que se agrava por el parecido de las formas *ese/-a, -os, -as* con las formas de *este/-a, -os, -as*.

Como los nombres, los demostrativos rusos admiten terminaciones de casos pero no distinguen el género en el plural.

4.4.4. Interrogativos

Los pronombres interrogativos rusos y españoles, correlacionados semánticamente, manifiestan varias diferencias gramaticales:

- El pronombre *quién* varía en número, lo que no sucede con el pronombre ruso *кто*.
- El pronombre español *cuánto* varía en género y número, en cambio el ruso *сколько* es la forma invariable.

- El pronombre invariable *qué* puede cumplir dos funciones: la del sustantivo, determinando el objeto, o la del adjetivo, preguntando por la cualidad; el ruso *что* sólo se ocupa de la primera de las funciones, cediendo la segunda al pronombre *какой*, que varía en género y número:

*Ej.: ¿Qué quieres leer? - Что ты хочешь почитать?
¿Qué libro quieres leer? - Какую книгу ты хочешь почитать*

4.4.5. Negativos

Una de las características gramaticales de la lengua rusa consiste en el uso obligatorio de la negación delante del predicado independiente de la negación expresada por los pronombres negativos. Naturalmente a los alumnos rusos les resulta difícil entender la omisión de la segunda negación si el predicado está precedido por el pronombre negativo, lo que genera anomalías como en el ejemplo:

Ej.: Ningún regalo no te gusta. Nadie no ha venido.

El mismo problema acompaña el empleo de la negación con los adverbios también y tampoco, el último de los cuales no tiene análogo directo en ruso (*тоже*):

Ej.: No me han dado regalos también. Tampoco no me escribe.

5. El artículo

Según Ramón Sarmiento (1997), no hay parte de la gramática tan pequeña que condicione tan grandemente la expresión como el artículo; sin artículos, no podríamos hablar ni indicar las sutilezas del pensamiento ni manifestar la finura del sentimiento. El aprendizaje del correcto empleo de esta parte de oración para los alumnos rusos se ve dificultado enormemente a causa de su ausencia en la lengua materna. Los errores relacionados con el uso de los artículos son los más frecuentes en todos los estudiantes:

*Ej.: Tengo un dolor de la cabeza. Puede dejar un recado después de Ø señal.
Una taza del té. Este pronombre varía en el género.*

Para facilitar la comprensión del uso de los artículos proponemos lo siguiente:

- El uso del artículo indeterminado en casos, cuando en ruso es posible el empleo del numeral *один* (*uno*), que tiene género y número, y por lo tanto es considerado por muchos lingüistas como antiguo artículo indeterminado:

Ej.: Я хочу подарить тебе один подарок. Te quiero hacer un regalo.

- El uso del artículo determinado en casos, cuando en ruso podemos emplear el pronombre indicativo *этот, эта, это, это* (este, esta, estas, estos):

Ej.: He давай ему эту подарку. No le des los regalos.

- La comprensión y asimilación del artículo **lo** representa una importante dificultad para los alumnos rusos que se explica por un carácter peculiar de esta forma -la ausencia de las principales categorías gramaticales que manifiesta el artículo **lo**- primero, **lo** no determina sustantivos, ya que en español no hay ningún sustantivo del género neutro; en segundo lugar, **lo** no expresa el significado de determinación/indeterminación, el sema esencial de esta parte de oración; por último, **lo** carece de indicación generico-numeral, ya que puede acompañar los adjetivos y los participios de cualquier género y número. A los estudiantes les cuesta asimilar la principal función de **lo**, la sustantivación de adjetivos, participios, pronombres y adverbios, y comprender el significado abstracto y generalizador que adquieren los adjetivos y los participios con **lo**.

Además, en no pocas ocasiones, en el aula surge la confusión del artículo **lo** con el pronombre neutro **lo**, cuando éste se emplea en función de complemento directo, reproduciendo una palabra o una situación entera. Como el idioma natal de los estudiantes carece de semejante uso pronominal, sería importante indicar que a este tipo de frases en español corresponden las oraciones subordinadas en ruso:

Ej.: Lo de su enfermedad me dejó perplejo.

Что касается его болезни, то меня это потрясло.

Lo de aquella muchacha no sorprendió a nadie.

То, что случилось с этой девушкой, никого не удивило.

6. El verbo

6.1. TIEMPO

Para hablar de las dificultades con las cuales se enfrentan los alumnos rusos a la hora de concebir y aprender el correcto uso del verbo español consideramos conveniente presentar el esquema general del sistema verbal ruso:

Aspecto	Verbos del aspecto imperfectivo	Verbos del aspecto perfectivo
Formas verbales		
Tiempos verbales	Futuro Imperfectivo (Futuro Compuesto) Presente Pretérito Imperfectivo	Futuro Perfectivo (Futuro Simple) Pretérito Perfectivo
Participios	Participio Activo Presente Participio Activo Pasado (Imperfectivo) Participio Pasivo Presente Participio Pasivo Pasado (Imperfectivo)	Participio Activo Pasado (Perfec.) Participio Pasivo Pasado (Perfec.)
Gerundios	Gerundio Presente (Imperfectivo)	Gerundio Pasado (Perfectivo)

Figura 12: Esquema general del sistema verbal ruso

- Del presente esquema se percibe la importancia que tiene la categoría del aspecto para el sistema verbal ruso, ya que la formación de los tiempos y formas verbales impersonales depende directamente de esta categoría (bajo el término del aspecto entendemos la categoría que indica el carácter del desarrollo de la acción a través de unas formas gramaticales, concretas y determinadas; la peculiaridad del verbo ruso consiste en la formación habitual de parejas aspectuales, cuyos componentes se oponen según una de estas dos características: acción acabada /finacabada o acción repetida/no repetida; el español no posee paradigmas de formas gramaticales que representen dicha categoría y su significado lo transmite de otro modo: con la ayuda de diversas formas temporales o por medios léxicos; además, la comprensión y el uso del aspecto verbal representa constantes dificultades para los alumnos españoles a la hora de aprender el ruso, problema que, no obstante, se sale de los límites del presente trabajo);
- También se ve que el ruso cuenta con el mayor número de formas verbales impersonales; así, observamos que se usan cuatro formas de participios rusos contra una, el participio pasivo pasado, del español.
- Por el contrario, se ve la ausencia de variedad de los tiempos pasados en ruso, en comparación con el amplio abanico de los pretéritos del español. La siguiente tabla demuestra esta desigualdad gramatical:

Tiempo Idioma	Pasado	Presente	Futuro
Ruso	Pretérito Imperfectivo Pretérito Perfectivo	Presente Imperfectivo	Futuro Imperfectivo Futuro Perfectivo
Español	Pretérito Imperfecto Pretérito Indefinido Pretérito Perfecto Pretérito Pluscuamperfecto Pretérito Anterior	Presente	Futuro Imperfecto Futuro Perfecto

Figura 13: Principales diferencias entre los tiempos verbales del ruso y español

- La falta de tiempos verbales en ruso se susustituye por el uso del aspecto, la categoría gramatical que divide todo el sistema verbal en dos grandes grupos: verbos perfectivos y verbos imperfectivo. Aun así, la diferenciación y elección entre los cinco pasados del español supone una tarea difícil, si además tenemos en cuenta que la lengua natal de los alumnos prescinde de la concordancia de los tiempos verbales en el plano del pasado. Por lo tanto, son frecuentes los errores que cometen los alumnos rusos a la hora de tomar la decisión de qué tiempo verbal se debe usar. Las mayores dudas surgen a la hora de establecer la diferencia entre el Pretérito Perfecto y el Pretérito Indefinido, además de la comprensión y el uso del Pretérito Pluscuamperfecto:

Ej.: Ayer Alicia ha comprado un gran ramo de flores.

Esta mañana desayuné en el bar de su cuñada.

Anoche Alicia contaba que recibió la semana pasada una carta de Argentina y me pidió releerla en voz alta.

- En un contexto determinado, tanto la forma verbal española como la rusa, aparte del significado directo del tiempo verbal -que establece la relación de la acción con uno de los tres planos temporales- puede expresar significados figurativos, transmitiendo otro concepto temporal y/o modal, distinto a lo habitual. Esta sustitución de unas formas por otras les proporciona un notable enriquecimiento de matices temporales y semánticos y representa un fenómeno bastante frecuente para las dos lenguas. Indicaremos y compararemos los significados verbales principales de los tiempos del modo Indicativo y los figurativos, referentes al tiempo y modo, subrayando así en qué formas concretas pueden surgir las mayores dificultades para comprensión y uso:

Tiempos y sus significados directos	Significados temporales figurativos	Significados modales figurativos
(R) Presente	Futuro, Pasado	Imperativo
(R) Futuro Imperfectivo	-----	-----
(R) Futuro Perfectivo	Presente, Pasado	Imperativo
(R) Pasado Imperfectivo	-----	-----
(R) Pasado Perfectivo	Presente, Futuro	Imperativo
(E) Presente	Futuro, Pasado	Imperativo Subjuntivo Condicional
(E) Pretérito Imperfecto	Presente, Futuro y los significados de algunos otros tiempos del Pasado	Condicional
(E) Pretérito Indefinido	Futuro y los significados de algunos otros tiempos del Pasado	-----
(E) Pretérito Perfecto	Futuro y los significados de algunos otros tiempos del Pasado	-----
(E) Pretérito Pluscuamperfecto	Los significados de algunos otros tiempos del Pasado	Condicional
(E) Pretérito Anterior	-----	-----
(E) Futuro Imperfecto	Presente, Pasado	Imperativo Condicional
(E) Futuro Perfecto	Pasado	Condicional

Figura 14: Significados verbales principales y figurativos del ruso (R) y español (E)⁵

6.2. MODO

El uso correcto de las formas modales representa la gran tarea para cualquier ru-soparlante que se enfrenta al estudio del castellano, ya que esta categoría gramatical tiene diferentes formas de expresión en estos dos idiomas.

⁵ Adaptado de la *Morfología comparada (Сопоставительная морфология русского и испанского языков)*, Vinogradov, Miloslavski, 1986, Moscú.

- A las tres representaciones del Modo en ruso (*Indicativo, Subjuntivo, Imperativo*) corresponden cuatro del español (*Indicativo, Subjuntivo, Imperativo, Potencial*). Por lo tanto, la sustitución de las formas del Subjuntivo por las del Potencial y viceversa, es un error frecuente en el aula:

Ej.: Si habrías venido a tiempo, hubiéramos celebrado su cumpleaños juntos.

- Pero la dificultad no consiste sólo en la ausencia formal del Modo Potencial en ruso, sino también en un amplio abanico temporal de las formas verbales españolas del Subjuntivo y Potencial inexistentes en ruso, donde la forma del Subjuntivo es atemporal y puede corresponder a cualquier plano temporal, dependiendo del contexto en que se encuentra. A una forma del verbo en el Subjuntivo en ruso corresponden cuatro (o seis) formas del mismo modo en español:

Ej.: 1. Trabaje.

2. Trabajara (trabajase) работал бы.

3. Haya trabajado.

4. Hubiera trabajado (hubiese trabajado).

Dicho desequilibrio formal es responsable de múltiples errores que cometen los alumnos:

Ej.: Alicia me dijo que llegue a tiempo para tomar la tarta.

Las categorías gramaticales de las formas modales del español y ruso las presentamos en la siguiente Tabla:

Modo	Indicativo		Subjuntivo		Condicional		Imperativo	
	Ruso	Español	Ruso	Español	Ruso	Español	Ruso	Español
Idioma								
Categoría gramatical								
Tiempo	+	+	-----	+	+	+	-----	-----
Persona	+	+	-----	+	+	+	+	+
Número	+	+	-----	+	+	+	+	+
Género	+	-----	+	-----	-----	-----	-----	-----

Figura 15: Principales categorías gramaticales de las formas modales rusas y españolas⁶

⁶ Adaptado de la *Morfología comparada (Сопоставительная морфология русского и испанского языков)*, Vinogradov, Míloslavski, 1986, Moscú.

- Además, los contextos donde aparecen las formas modales son distintos para estos dos idiomas. Las lenguas en cuestión presentan una complicada correspondencia modal que naturalmente aumenta las dificultades con que se enfrentan sus aprendices:

– A los verbos españoles en Subjuntivo les corresponden las formas del Indicativo ruso:

Ej.: *Me alegro que Alicia pase a vernos.*
Я рада, что Алисия зайдёт к нам.

– Al Indicativo ruso puede corresponder el Potencial en español:

Ej.: *Alicia me dijo que vendría por la noche.*
Алисия мне сказала, что придёт вечером.

– Al Potencial en las subordinadas condicionales le corresponde el Subjuntivo en ruso:

Ej.: *Si Alicia hubiera venido ayer, nos habría dejado su perra.*
Если бы Алисия зашла вчера, она оставила бы нам свою собаку.

Resumimos algunas de estas diferencias en la siguiente tabla de equivalencias entre las formas modales del ruso y español:

Ruso	Español
Modo Indicativo	Modo Indicativo Modo Potencial Modo Subjuntivo
Modo Subjuntivo	Modo Potencial Modo Subjuntivo
Modo Imperativo	Modo Imperativo

Figura 16: Principales diferencias entre las formas modales del ruso y español

6.3. EL USO PARTICULAR DE ALGUNOS VERBOS

6.3.1. Ser, estar, haber y tener

En ruso, los verbos ser, estar, haber y tener se expresan con el mismo verbo *быть* (*буду, будешь, будет, будем, будете, будут, был, есть*):

<i>¿Ser o no ser?</i>	<i>Быть или не быть?</i>
<i>La puerta estaba cerrada</i>	<i>Дверь была закрыта.</i>
<i>Aquí hay setas.</i>	<i>Здесь есть грибы.</i>
<i>Elena tiene un hermano mayor.</i>	<i>У Елены есть старший брат.</i>

Cuando el verbo *быть* significa *ser* o *estar*, se omite en el Presente, pero se emplea en el Futuro y en el Pasado:

Ej.: Ahora Iván es mi ayudante; tan sólo hace un año fue estudiante y en el futuro será un buen médico.

Сейчас Иван Ø – мой помощник, а только год назад он был студентом, и в будущем будет хорошим врачом.

Las mayores dificultades para los alumnos rusos consisten en:

- Aprender que los verbos *ser* y *estar* se utilizan en todos los tiempos verbales (incluido el Presente). Con relativa frecuencia, los estudiantes rusos simplemente omiten el uso de estos verbos en el Presente, ya que aplican una traducción directa de su lengua materna. El conocimiento de otras L2 (en la mayoría de las veces el inglés) influye positivamente en la ocurrencia de esta anomalía.
- Diferencias entre *ser* y *estar*. En la lengua rusa la oposición de la cualidad permanente o temporal, que se refleja en español por estos dos verbos, no está formalmente marcada y su uso plantea varios problemas. Por lo tanto, son numerosos los errores que cometen los rusoparlantes.

Ej.: La ciudad es lejos. La chica está joven.

Para hacer entender mejor esta diferencia sugerimos relacionarla con el uso de los adjetivos rusos en forma completa o apocopada, que conlleva el cambio del orden sintáctico (*A+S* y *S+A*), y transmite la misma diferencia semántica del grado de la cualidad:

*Ej.: Больной мальчик. Мальчик болен.
El chico es enfermo. El chico está enfermo.*

- Distinción de los usos de *tener* y *haber* (*hay*). El uso del verbo *tener* normalmente plantea menos problemas. En cambio, la falta de concordancia de la forma *hay* provoca innumerables errores, especialmente a la hora de utilizarla en el plano del pasado (*había*):

Ej.: En la librería habían libros y revistas en francés.

6.3.2. Ir, venir, llevar y traer

En el ruso existe un grupo bastante extenso de verbos que describen la dirección, los así llamados verbos de movimiento (*идти - ходить, ехать - ездить, носить - нести, возить - везти*, etc.). La diferencia consiste en que los primeros describen un movimiento único de una dirección concreta, y los segundos el movimiento repetido y multidireccional. Por lo tanto, en el uso de este tipo de verbos se ignora la ubicación del hablante, lo que sostiene el principio del uso de los verbos españoles *ir - venir; llevar - traer*. Se plantean constantes problemas a la hora de usar estos verbos:

Ej.: ¿De dónde vas? Voy de tu casa. Cuando venga a tu casa, te traeré el periódico.

6.4. FORMAS NO PERSONALES DEL VERBO

6.4.1. Infinitivo

La forma del infinitivo tanto en ruso como en español carece de la categoría de persona y combina las características gramaticales del verbo y sustantivo.

- El español dispone de dos formas de infinitivo (simple y compuesto) que indican la relación temporal de la acción expresada por el predicado con la acción del infinitivo. El infinitivo ruso, representado sólo en una forma, ignora tal diferencia.
- Los infinitivos en español pueden formar las construcciones gramaticales impropias para esta parte de oración en el ruso. Así, la construcción "**Acusativo + Infinitivo**", formada por los verbos de percepción (ver, mirar, escuchar, sentir, oír, etc.) se traduciría al ruso con una subordinada de complemento directo:

Ej.: Veo mis flores morir. No escucho cantar a tu madre.

Я вижу, как вянут мои цветы. Я не слышу, как поёт твоя мама.

- Tampoco resultan posibles en ruso las construcciones del infinitivo independiente, formando una proposición circunstancial o adverbial dentro de la oración compuesta, que en ruso encuentran una forma sintáctica diferente: las construcciones con gerundio, las oraciones subordinadas circunstanciales y a veces las construcciones "**Sustantivo + preposición**":

Ej.: Al llegar a casa, mi madre me llamó por teléfono.

Придя домой, мама позвонила мне.

De no aprobar el examen, nos quedaremos sin vacaciones.

Если мы не сдадим экзамен, мы останемся без каникул.

- El infinitivo absoluto español no tiene análogo directo en ruso, por lo tanto la proposición adverbial expresada por esta construcción encuentra su equivalencia en las subordinadas circunstanciales rusas:

Ej.: Por no haberme hecho caso, te echaron del trabajo.

Поскольку ты не принял во внимание моё мнение, тебя выгнали с работы.

Después de entrar el profesor, los alumnos le saludaron.

Когда преподаватель вошёл, студенты поздоровались с ним.

6.4.1.1. Participio

El participio en español y en ruso es una forma que combina los rasgos del verbo y del adjetivo. Coincidiendo en las características gramaticales esenciales, los participios rusos y españoles manifiestan una serie de diferencias que pueden dificultar su uso por parte de los alumnos. Las resumimos a la continuación:

- El español moderno no posee un sistema de participios tan amplio como el ruso; se conserva sólo la forma del participio pasivo pasado, que pueden formar todos los verbos del idioma. En ruso se emplean cuatro participios: participio activo presente (*делаящий*), participio pasivo presente (*делаемый*), participio activo pasado (*делавший, сдававший*) y participio pasivo pasado (*деланный, сделанный*). Todos estos cuatro participios pueden formarse de los verbos de aspecto imperfectivo; de los verbos perfectivos se forman sólo los participios del tiempo pasado.
- Los participios activos rusos no tienen un análogo directo en el español actual.
- Los participios pueden completar a un nombre, exactamente igual que un adjetivo, pero aparte de la concordancia en género y número esta parte de oración en ruso se declina y puede apocorarse (*сделанный - сделан*).

- El participio español tiene más funciones morfológicas que el ruso, ya que el participio en la forma del masculino singular participa en la formación de los tiempos verbales (*he trabajado; había trabajado; habría trabajado; hubiese trabajado*, etc.); las formas compuestas del gerundio (*habiendo trabajado*) y del infinitivo (*haber trabajado*).
- El participio en español construye cláusulas con su propio sujeto, es decir, cláusulas absolutas. Esta función no la tiene el participio ruso, y su uso se convierte en una dificultad para los alumnos. Para resolverla sugerimos que al participio de las cláusulas absolutas en ruso le corresponden las formas personales del verbo de las subordinadas circunstanciales, gerundios, la construcción del sustantivo con la preposición (**S+preposición**):

Ej.: Discutidos todos los itinerarios, nos pusimos en marcha.
Когда мы обсудили все маршруты, мы тронулись в путь.
Обсудив все маршруты, мы тронулись в путь.
После обсуждения всех маршрутов мы тронулись в путь.

- Las perífrasis del participio español tampoco tienen construcción análoga en ruso, por lo tanto, su significado se podría expresar mediante otras partes de oración:

El significado de la perífrasis "**estar + participio**", que expresa un estado como resultado de una acción terminada, en ruso podría ser transmitido por los participios pasivos pasados de los verbos perfectivos en forma corta:

Ej.: La suerte está echada.
Выдор сделан.

Otras construcciones con participio pueden ser traducidas al ruso por los participios en forma corta y completa, los infinitivos, los verbos y los adjetivos:

Ej.: Alicia parecía cansada y pronto se quedó dormida.
Алисия казалась усталой и скоро заснула.

6.4.1.2. Voz pasiva

Tanto en español como en ruso, existen dos formas para expresar el carácter pasivo de la acción.

- En castellano:

- La construcción: el verbo *ser* + el *participio pasivo pasado*.
 - formas personales del verbo + el pronombre reflexivo *se* (pasiva refleja).
- En ruso:
 - La construcción: el verbo *быть* + la *forma corta del participio*.
 - Formas personales del verbo + la partícula *-ся (сь)*.

Si la diferencia en el uso de una u otra forma pasiva en español se explica en la mayoría de los casos por la semántica del verbo y el significado léxico y gramatical del sujeto (con los sujetos inanimados suele usarse pasiva refleja), en ruso la elección entre las dos formas depende del aspecto verbal: a los verbos perfectivos corresponde la construcción con el participio y a los imperfectivos la de la partícula *-ся (сь)*. En la Figura 16 presentamos la equivalencia entre las formas pasivas con el participio del ruso y español:

Tiempo	Español	Ruso
Presente	<i>La casa es construida.</i>	<i>Дом строится.</i>
Futuro	<i>La casa será construida.</i> <i>La casa habrá sido construida.</i>	<i>Дом будет построен.</i> <i>Дом будет строиться.</i> <i>Дом будет построен.</i>
Pasado	<i>La casa fue construida.</i> <i>La casa había sido construida.</i> <i>La casa hubo sido construida.</i> <i>La casa ha sido construida.</i> <i>La casa era construida.</i>	<i>Дом был построен.</i> <i>Дом строился.</i> <i>Дом был построен.</i>

Figura 17: Formación de la voz pasiva en ruso y español

Quisiéramos subrayar que en el discurso ruso se observa mayor frecuencia del uso de la voz pasiva que en el español y, en muchos casos, los alumnos aplicando la traducción directa de su lengua natal abusan de las frases en pasiva cuando el español tiende al empleo de las construcciones activas:

Ej.: El cuadro fue pintado por El Greco en Toledo.
Las entradas fueron vendidas.
Fuiste informado sobre mi aniversario.

6.4.2. Gerundio

En español, igual que en ruso, se emplean dos formas del gerundio. Al gerundio simple (*hacer - haciendo*) y compuesto (*hacer - habiendo hecho*) del castellano corresponden el gerundio presente (*делая - делая*) y gerundio pasado (*сделав - сделав*) rusos. Todos los verbos españoles pueden poseer dos formas del gerundio; en cambio los verbos imperfectivos rusos forman sólo el gerundio presente y los verbos perfectivos, los gerundios pasados. Todas las formas gerundivas, tanto españolas como rusas, son invariables.

A pesar de la aparente similitud formal, existen ciertas peculiaridades en el uso de esta forma verbal que trataremos a continuación:

- Si el gerundio español transmite una acción simultánea a la acción del predicado, le puede corresponder el gerundio presente ruso:

*Ej.: Mirando fijamente al cielo, Alicia vio caer una estrella.
Приспально глядявываясь в небо, Алисыя увидела падающую звезду.*

- Si el gerundio español describe la acción anterior a la del predicado, normalmente le corresponde el gerundio pasado ruso:

*Ej.: Habiendo pedido un deseo, Alicia esperaba que se cumpliera.
Загадав желание, Алисыя ждала, что оно исполнится.*

- La acción expresada por el gerundio en ruso, que puede llevar sus propios complementos verbales o no, siempre debe referirse al mismo sujeto que la acción del verbo principal. Por lo tanto, es imposible transmitir con esta parte de la oración las oraciones semejanter:

Ej.: Alicia veía a los niños jugando en el jardín..

Para su traducción en ruso pueden emplearse las formas personales del verbo en las oraciones subordinadas o los participios activos:

*Ej.: Алисыя видела, как в саду играли дети.
Алисыя видела детей, которые играли в саду.
Алисыя видела детей, играющих в саду.*

- Al gerundio, que forma la cláusula absoluta, en ruso le corresponden las oraciones subordinadas circunstanciales:

*Ej.: Viniendo de muy lejos Alicia, a todos le parecía exótica su forma de vestir.
Поскольку Алисия приехала издалека, её манера одеваться казалась всем экзотической.*

- El significado de las perífrasis gerundivas, ausentes en ruso, lo transmiten las formas personales del verbo del aspecto imperfectivo:

*Ej.: Alicia estaba descansando.
Алисия отдыхала.*

7.1. EL USO DEL MODO EN LAS ORACIONES SUBORDINADAS

La mayor dificultad en el uso del Subjuntivo se presenta en las oraciones temporales, de modo y de complemento:

- En las oraciones temporales, cuando la acción se refiere al futuro, en español se emplea el Subjuntivo, mientras que en ruso se utiliza el Indicativo:

*Ej.: Alicia pensaba que cuando el barco llegara todo cambiaría.
Алисия думала, что когда придёт паракод, всё изменится.*

Dicha diferencia la descubren los siguientes errores:

*Ej.: Alicia pensaba que cuando el barco llegaría todo cambiaría.
Cuando Alicia le regalará las flores, se le olvidarán sus penas.*

- El empleo del Subjuntivo en las oraciones circunstanciales de modo provoca mayor número de errores en las subordinadas de este tipo mal traducidas por el nexo como si, donde sólo el uso del Imperfecto y el Pluscuamperfecto de Subjuntivo es gramaticalmente correcto. En cambio, en las oraciones correspondientes en ruso se emplean todos los tiempos del Indicativo:

*Ej.: Le tratan como si fuera su hijo.
Они обращаются с ним, словно он их сын.*

Así que la aparición de los errores siguientes es comprensible:

*Ej.: El desconocido mira a Alicia como si la conoce.
El desconocido mira a Alicia como si la conozca.*

- En las oraciones subordinadas de complemento tanto en ruso como en español se utiliza el Subjuntivo después de los verbos de deseo u orden:

*Ej.: Alicia quería que los pájaros del jardín no dejaran de cantar.
Алисия хотела, чтобы птицы в саду не переставали петь.*

El uso del Subjuntivo presenta dificultades cuando el predicado de la frase principal es un verbo que expresa sentimiento o emoción, ya que en este caso en ruso se emplea el Indicativo. Es natural que los alumnos rusos cometan con frecuencia los errores siguientes:

*Ej.: Temo que Alicia no viene.
No creo que Alicia ha comprado la peineta.
Me alegraba de que a Alicia le habían regalado el manuscrito.*

7.2. ORACIONES CONDICIONALES

Las diferencias gramaticales -el desarrollado sistema verbal y el Modo- crean ciertas dificultades para la comprensión y el uso de las oraciones condicionales. Las diferencias formales que surgen entre el español y ruso a la hora de expresar los significados condicionales son importantes y hacen cometer numerosos errores:

- En el condicional real el uso del Presente de Indicativo, cuando la acción está referida al futuro, se sustituye con frecuencia por el Futuro (como en las frases correspondientes en ruso) o por el Presente de Subjuntivo (como la consecuencia de la analogía con el condicional irreal):

*Ej.: Si tendré suerte, aprobaré los exámenes.
Si haga buen tiempo, iremos a la playa.*

- En el condicional irreal no se diferencia el plano temporal de la acción (el pasado o el presente y el futuro), ya que para el condicional irreal ruso dicha diferencia no está semánticamente marcada. (La sintaxis rusa divide las subordinadas condicionales en dos tipos: condicionales reales e irreales sin distinguir las irreales relacionadas con el pasado y relacionadas con el presente y el futuro). Así, a los dos tipos del condicional irreal español (referido al plano temporal del presente o futuro (tipo I), y al pasado (tipo II)), les corresponde el único condicional irreal en ruso:

Ej.: Если бы у нас были деньги, мы купили бы дом, который нам понравился.

Si tuviéramos dinero, compraríamos la casa que nos ha gustado (Condicional irreal I tipo).

Si hubiéramos tenido dinero, habríamos comprado la casa que nos había gustado (Condicional irreal II tipo).

Para distinguir estos dos tipos de oraciones españolas, el ruso precisa del uso de los circunstanciales, que indican el plano temporal,

- Por la misma razón, se dificulta la comprensión del uso del período condicional mixto:

Ej.: Если бы у тебя было чувство юмора, мы не обиделся бы на нашу шутку.

Si tuvieras sentido de humor, no te habría enfadado nuestra broma.

Если бы ты послушался маминого совета, твоя жизнь была бы другой.

Si hubieras seguido el consejo de tu madre, tu vida sería distinta.

La explicación del uso de formas verbales en las oraciones de este tipo exige mayor precisión de detalles que indican las cualidades constantes, expresadas por dichas formas, relacionadas con el plano temporal del presente y las cualidades variables que se relacionan, en la mayoría de los casos, con el pasado.

7.3. LA EXPRESIÓN DE LA PROBABILIDAD

En las lenguas comparadas la probabilidad encuentra distintas formas de expresión. Frente al ruso, el español posee dos medios: léxico y gramatical:

Ej.: Tal vez esté enfadada, ya que lleva una semana sin llamarnos.

Estará enfadada, ya que lleva una semana sin llamarnos.

A lo mejor le han dicho que Laura se casó y por eso está triste.

Le habrán dicho que Laura se casó y por eso está triste.

El ruso expresa la probabilidad sólo léxicamente:

Ej.: Наверное она обиделась, и поэтому нам не звонит уже целую неделю.

Возможно ему сказали, что Лаура вышла замуж, и поэтому он грустит.

Por lo tanto, los alumnos rusos inconscientemente prefieren las frases de la probabilidad formadas con los medios léxicos, aunque el español da el uso preferente a las construcciones con el Modo Potencial.

7.4. ESTILO INDIRECTO

El problema derivado del uso del modo nos lleva al análisis de las dificultades que se presentan a los alumnos a la hora de estudiar el Estilo Indirecto en español. El uso del Estilo Indirecto en ruso supone la aplicación de los tres tiempos verbales existentes (pasado, presente y futuro), y la forma atemporal del Subjuntivo. La ausencia del concepto de la concordancia de tiempos verbales obliga al alumno ruso a memorizar toda una tabla de sus correspondencias utilizadas en Estilo Directo e Indirecto. (Véase un ejemplo en la Figura 17)⁷.

	DECIR	REFERIR O CONTAR LO QUE SE HA DICHO	
	TIEMPO ORIGINAL	Lo dicho todavía es válido y quiero indicarlo: Dice/ha dicho que...	Lo dicho ya no es válido o todavía lo es pero quiero distanciarme: Ha dicho/dijo que...
I N D I C A T I V O	Presente	Presente	Imperfecto
	Imperfecto	Imperfecto	Imperfecto
	Indefinido	Indefinido	Pluscuamperfecto
	Perfecto	Perfecto	Pluscuamperfecto
	Pluscuamperfecto	Pluscuamperfecto	Pluscuamperfecto
S U B J U N T I V O	Futuro	Futuro	Condicional
	Condicional	Condicional	Condicional
S U B J U N T I V O	Futuro Compuesto	Futuro Compuesto	Condicional Compuesto
	Condicional Compuesto	Condicional Compuesto	Condicional Compuesto
S U B J U N T I V O	Presente	Presente	Imperfecto
	Imperfecto	Imperfecto	Imperfecto
S U B J U N T I V O	Perfecto	Perfecto	Pluscuamperfecto
	Pluscuamperfecto	Pluscuamperfecto	Pluscuamperfecto
	Imperativo	Presente de Subjuntivo	Imperfecto de Subjuntivo

Figura 17: El Estilo Indirecto en español

⁷ Ejemplo tomado de CHAMORRO GUERRERO, M^a. D. y otros (1995), *Abanico, Libro del Alumno*, Barcelona, Difusión.

Para un alumno ruso no es nada lógico pensar que si la frase *-Alicia confirma que vendrá-* se pone en el Pasado, el verbo *venir* se utilizará en el Futuro en el Pasado, es decir, la forma del Condicional, dado que el ruso construye sus oraciones limitándose al uso de tres tiempos verbales. (Para una fácil comparación, en la Figura 18, también ofrecemos un resumen de los tiempos utilizados en ruso.) Oraciones como:

*Ej.: Nos pidió que traigamos las flores.
El médico contestó que el paciente deberá tomar las pastillas.*

son fruto de esta considerable diferencia entre los dos sistemas.

DECIR	REFERIR O CONTAR LO QUE SE HA DICHO	
TIEMPO ORIGINAL	<i>Estilo Indirecto en presente</i>	<i>Estilo Indirecto en pasado</i>
<i>Presente</i>	Presente	Presente
<i>Pasado</i>	Pasado	Pasado
<i>Futuro</i>	Futuro	Futuro
<i>Subjuntivo</i>	Subjuntivo	Subjuntivo
<i>Imperativo</i>	Subjuntivo	Subjuntivo

Figura 18: El Estilo Indirecto en ruso

8. Conclusiones

De acuerdo con lo expuesto en la introducción, hemos ido examinado comparativamente las características gramaticales del ruso y del español, centrándonos en las diferencias que pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de E/LE rusos.

Sin embargo, los casos enumerados no afectan en igual grado este proceso: por ello, a continuación y para terminar, resumiremos y clasificaremos los efectos de dichas diferencias entre los dos sistemas. Las conclusiones extraídas están basadas en nuestra experiencia docente en la enseñanza de E/LE para adultos.

- 8.1. Las diferencias fonéticas/fonológicas no influyen en grado considerable en el proceso de aprendizaje, y las más graves alteraciones en la pronunciación de los alumnos rusos, que pueden obstaculizar la comprensión del discurso, se refieren a los problemas relacionados con la reducción de las vocales átonas.
- 8.2. Dificultades en el uso de los pronombres personales en casos complementarios y de los negativos (puntos 4.4.1 y 4.4.5), en la formación de expresión del ca-

rácter pasivo de la acción (punto 6.5.2.2), se manifiestan en la producción escrita y oral de los aprendices rusos, pero no afectan a las destrezas de comprensión. Normalmente, no se trata de errores que modifiquen considerablemente el significado del mensaje y son remediabiles con la aplicación de ejercicios específicos (sobre todo ejercicios de mecanización). Lo mismo por lo que se refiere a la expresión de la probabilidad (punto 7.3) y las concordancias de los numerales (punto 4.3). Aunque se trata de faltas que pueden ser recurrentes, una vez concienciadas y conceptualizadas, con la práctica, estas normas pasarán a formar parte de la interlengua de los alumnos.

- 8.3. El caso de la ausencia de los artículos (punto 5), del género gramatical (puntos 4.2 y 4.4), en los plurales de los adjetivos, participios y algunos grupos de pronombres y numerales del tercer grupo de demostrativos (punto 4.4.3) constituye una problemática más importante, cuyas anomalías pueden llegar a alterar de manera considerable la comprensión del discurso. Aun con la aplicación de ejercicios muy específicos, debido a la falta de conciencia lingüística, podemos detectar errores no sólo en niveles básicos e intermedios, sino incluso en muy avanzados. Afectan sobre todo a las destrezas de expresión, pero no a las de comprensión.
- 8.4. Los expuestos en los puntos 6.5, las formas no personales del verbo con todos sus usos, y las perífrasis verbales, afectan no sólo a la producción escrita y oral de los estudiantes, sino que pueden influir en la comprensión también.
- 8.5. Los hechos gramaticales del último grupo: la presencia de varios tiempos verbales del pasado (punto 6.1), el modo Condicional y la organización de los períodos condicionales (puntos 6.2 y 7.2), el uso de los tiempos del modo Subjuntivo en las oraciones subordinadas (punto 7.1), las normas del Estilo Indirecto (punto 7.4), la concordancia de tiempos verbales y las diferencias entre ser, estar y haber (hay) (punto 6.4.1) y llevar/traer, ir/venir (punto 6.4.2), debido a que la lengua rusa las desconoce, significan un verdadero reto para los alumnos de E/LE rusos.

Bibliografía

- АРУТЮНОВА. Н.Д. (1979): *Трудности перевода с испанского на русский*, Москва, Изд. "Русский язык".
- ВИНОГРАДОВ, В.С. МИРОСЛАВСКИЙ, И.Г. (1986): *Сопоставительная морфология русского и испанского языков*, Москва, Изд: "Русский язык".
- ПАНОВ, М.В. (1979): *Современный русский язык*, Москва: "Русский язык".

- CHAMORRO GUERRERO, M. D. [et al.] (1995): *Abanico, Libro del Alumno*. Difusión (4ª edición, 1998).
- GÓMEZ TORREGO, L. (1997): *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM (7ª edición, 2000).
- LADO, R. (1957): *Lingüística contrastiva, lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- MOLINER, M. (1998): *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos (2ª edición).
- SANTOS GARGALLO, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SÁNCHEZ PUIG, M. (1990): *Fonética rusa - fonética castellana: estudio comparado*. Madrid: Rubiños.
- SARMIENTO, R. (1997): *Manual de Corrección Gramatical y de Estilo*. Madrid: SGEL

PARTE IV

LA EVALUACIÓN

Coordinado por Beatriz Soto Aranda

Introducción

"El objeto de la educación es formar seres aptos para gobernarse a sí mismos, y no para ser gobernados por los demás". Esta máxima -enarbolada hace ya más de un siglo por el denostado y posteriormente ensalzado, pero ciertamente visionario, Herbert Spencer- se significa por llevar en sí misma un germen de propuesta de acción. La hemos elegido como introducción al Capítulo VI de la presente *Miscelánea*, dedicado a la Evaluación, por considerar que, más allá de toda pretensión científica, es decir, de toda fidelidad al código deontológico que exige al profesional corroborar los resultados a los que aspira su práctica e, incluso, más allá de la necesidad del propio sistema de valorar los propios logros, es el estudiante y sólo éste quien debe constituir el centro de todo proceso evaluador.

Somos conscientes de que toda fórmula evaluativa es una forma de intervención en la realidad. Pero si nos referimos a la enseñanza de las lenguas consideradas como L2 -en este caso concreto a la enseñanza del español L2- esta intervención adquiere matices específicos que rebasan la función pedagógica para incidir en la función social. La lengua, como vehículo no sólo de comunicación, sino de lo que se considera capacitación para ejercer la ciudadanía -o de integración desde el punto de vista de las sociedades de acogida- se convierte en objetivo prioritario de las denominadas políticas interculturales.

Partiendo de estas premisas -y sin olvidar que el proceso de evaluación educativa es siempre un proceso de retroalimentación cuyos puntos de apoyo básicos son: sistematización, continuidad, optimización del programa y de la tarea docente y participación activa del alumnado en el mismo-, se presentan aquí siete artículos que, aún sin ser exhaustivos con respecto al estado de la cuestión, aspiran a ofrecer una panorámica generalizada sobre los distintos enfoques y perspectivas a la evaluación del aprendizaje de segundas lenguas. Se proponen como punto de arranque para nuevos análisis y, al mismo tiempo, como camino de reflexión.

Sonsoles Fernández, en su artículo "Evaluación de la competencia comunicativa lingüística", nos invita, en primer lugar, a realizar un acto de desvelamiento de nuestro "currículo oculto" sobre el tema (las representaciones y creencias, las experiencias propias en relación con la evaluación, lo que nos sugiere, lo que conocemos, las preguntas que nos hacemos y las cuestiones que solemos debatir al respecto), como propuesta de lectura interactiva del mismo. Partiendo de un enfoque positivo del concepto de evaluación y con el objetivo prioritario de que el alumnado adquiera competencia comunicativa lingüística de carácter general, ofrece ejemplos concretos de actividades, criterios de evaluación y diversos modelos y formatos de baremación que permiten valorar de modo fiable y flexible tanto la comprensión auditiva y lectora como la expresión escrita y oral.

En "Reflexiones para una dinámica evaluativa de la Didáctica del español como segunda lengua", Amando López Valero reflexiona en torno a una temática de actualidad relevante dentro de los patrones sociales que determinan el comportamiento en la sociedad del siglo XXI: la enseñanza del español como Segunda Lengua. Su aprendizaje, pero también, y principalmente, la importancia del proceso de seguimiento del mismo, son analizados y argumentados desde una perspectiva que considera el lenguaje como un hecho social, y su enseñanza y aprendizaje como una acción cuyos beneficios redundan directamente en la persona.

Para llevarnos al convencimiento de que, entre las diversas formas evaluativas posibles, la que tiene por objetivo valorar la competencia comunicativa ha demostrado poseer la mayor excelencia, Susana Pastor Cesteros -en su trabajo sobre "La evaluación del proceso de aprendizaje de segundas lenguas"- efectúa un recorrido por los distintos enfoques metodológicos y las consecutivas transformaciones que el concepto de evaluación ha venido experimentando hasta la fecha, no limitándose, por otra parte, a la descripción de los mismos sino incidiendo en los aspectos más críticos de su aplicación.

La necesidad de instrumentar una evaluación continuada y de carácter formativo, a través de técnicas de observación, entrevistas directas, encuestas, y de una rigurosa recogida de datos, es argumentada por María Victoria Reyzábal en "La evaluación del aprendizaje del español como segunda lengua". Frente al aprendizaje de la lengua a través de la adquisición de destrezas y competencias fragmentadas, se propone una visión integradora del mismo, considerando la lengua como base de todos los componentes del currículo: una lengua interactiva, instrumental y auténtica. En este sentido, aboga por una evaluación que tenga en cuenta las producciones reales y que recoja todos aquellos aspectos parciales pero integrables, es decir significativos, que tengan como referente tanto el marco conversacional como el académico. Considera, además, que la calidad de las adquisiciones de una lengua (competencias lingüística y comunicativa) va a depender del grado de interés y de las motivaciones que con respecto a su aprendizaje posca el discente. Y, para llevar a cabo una evaluación inicial de este interés, nos propone un cuestionario tipo que, aunque susceptible de ser perfeccionado y adaptado, está diseñado con el objetivo de facilitar al docente la tarea de conseguir que el estudiante de español logre una inmersión en nuestra sociedad y devenir cultural lo más completa posible.

La enseñanza de la pronunciación, así como la evaluación de la competencia fonética son analizadas por Joaquín Llisterri en "La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua". Teniendo en cuenta que los aspectos fonéticos de la lengua presentan ciertas especificidades, hasta ahora sólo abordadas tímidamente, Llisterri hace hincapié en la necesidad de reflexionar también de forma específica acerca de cómo se evalúa -y, por tanto, cómo se enseña- la pro-

nunciación. El autor pone de manifiesto la necesidad de acometer una investigación interdisciplinar que lleve a cabo una revisión de los planteamientos en cuanto a contenidos, objetivos y criterios de evaluación en los diseños curriculares, y que, al mismo tiempo, aborde el diseño y validación de pruebas sistemáticas para la enseñanza del E/L2, así como para la certificación de su conocimiento.

En "Materiales didácticos para la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (EL2): propuesta de evaluación", José Luis Pérez Fuente ofrece una visión analítica de los recursos utilizados normalmente por el profesorado en su práctica docente y facilita pautas para su evaluación partiendo de un estudio cronológico y comparativo. El estudio incluye una propuesta para la evaluación inicial del proceso de enseñanza-aprendizaje: situación de partida del alumnado tanto desde un punto de vista sociocultural como educativo y de competencia lingüística. Así mismo, se ofrecen orientaciones e indicadores de evaluación y criterios para la selección y clasificación de recursos y materiales didácticos, tanto curriculares como complementarios, en una batería que va desde la valoración de los medios tradicionales a los sistemas multimedia como integradores de lenguajes.

Por último, Graciela E. Vázquez, de la Universidad de Berlín, aborda la problemática relacionada con la corrección de trabajos escritos -la monografía- de los que, muchas veces, depende la obtención de créditos y la convalidación de cursos, dentro del marco de las políticas de movilidad de la Unión Europea. Hace un repaso por los criterios que normalmente vienen rigiendo la práctica de la evaluación en este ámbito y que desbordan el campo lingüístico para afectar más bien a las tradiciones académicas. Se aboga por el desarrollo de materiales didácticos que cubran las necesidades de docentes y estudiantes y que deben incluir desde manuales generales y por asignaturas con modelos de clases textuales, hasta unidades didácticas "en línea", tutorías, manuales de evaluación, cuestionarios y recursos para el autoaprendizaje.

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA LINGÜÍSTICA

Sonsoles Fernández
Consejería de Educación
Embajada de España en Lisboa

Representaciones

Antes de empezar es importante que el lector active sus experiencias en relación con la evaluación, lo que le sugiere, lo que conoce, las preguntas que se hace y las cuestiones que suele debatir en relación con el tema; de esa forma la lectura será mucho más productiva y al mismo tiempo funcionará el circuito de la interacción que se plantea desde este texto.

Las representaciones o creencias que se tienen en torno a un tema, a veces, son tan importantes o más que los mismos conocimientos, pues orientan la forma de entender estos últimos; por eso, con frecuencia al trabajar sobre la evaluación hemos puesto en común todo lo que nos sugiere espontáneamente la palabra "evaluación". Los resultados mayoritarios nos traen términos como: *control, notas, examen, juicio, castigo, corregir, poder, aburrimiento, miedo, inseguridad, sanción, angustia, suspenso, cometer errores, nervios, rollo, castigo...*, lo que refleja un mundo de experiencias bastante negativo en torno a la evaluación. Aparecen, también, siempre en menor medida, otras palabras como, *superación, valoración, proceso formativo, contraste, ensayo, éxito...*, que apuntan ya hacia aspectos positivos de la evaluación. Casi todas las palabras con connotación positiva se relacionan con la evaluación formativa, así como las de connotación negativa con la evaluación sumativa y con exámenes. El concepto de evaluación que se desprende se orienta en unos casos hacia los exámenes, vistos casi siempre con temor, pero en otros aparecen ya los conceptos que asumimos de "valoración" y superación, de dar valor al trabajo de nuestros alumnos y de favorecer en tiempo real la superación de las sucesivas etapas. Es verdad que tanto a profesores como a alumnos, por regla general, no nos agradan los exámenes, ni corregir, ni poner notas y esa parte de la evaluación es suficientemente relevante en la experiencia colectiva como para ocultar los aspectos más formativos y gratificantes de la evaluación que son los que posibilitan la superación y el avance. En este trabajo pretendemos clarificar y dar pistas para facilitar los aspectos más ingratos

de la evaluación. para que así, con mayor seguridad y más herramientas, nuestras creencias y actitudes en relación con este tema se inclinen hacia el lado positivo.

Concepto de evaluación

Nos acercamos al **concepto de evaluación**, desde una vertiente positiva, como valoración del grado de consecución de unos objetivos concretos, con el fin de tomar decisiones, ya sea orientando o reorientando la tarea (del alumno y del profesor) -evaluación formativa- o expresando un juicio sobre el nivel del alumno -evaluación sumativa-.

Nos venimos refiriendo a la oposición evaluación formativa y evaluación sumativa, dos términos bastante transparentes de lo que significan:

La evaluación formativa es la que se integra en el proceso de aprendizaje y, por tanto, tiene como objetivo favorecer ese proceso. Esta actividad suele ser **continua**, y valora el **aprovechamiento**; la forma de llevarla a cabo es a través de las mismas actividades de aprendizaje o de otras semejantes. La **autoevaluación** o capacidad de valorar los propios progresos y dificultades y de poner los medios para superarlas, es la evaluación formativa por excelencia¹.

La evaluación sumativa o final es la que se realiza al final de un curso o de un ciclo para evaluar el grado de dominio de unos objetivos y se lleva a cabo normalmente a través de pruebas o exámenes. Cuando este tipo de control del dominio lo realiza una institución o una empresa pretende valorar la *aptitud* del evaluado para cumplir una función en la que es requisito un determinado grado de dominio de la lengua. Hemos apuntado a las denominaciones de evaluación continua - final, de aprovechamiento - de dominio integrándolas en la división anterior; recordamos también la evaluación de clasificación, para agrupar a los alumnos en el nivel apropiado, la de diagnóstico, al empezar un curso, la de aptitud, para dar un título, o también todas aquellas clasificaciones de la evaluación que se refieren al modo de evaluar: objetiva - subjetiva, directa - indirecta, mediante escala - mediante lista de control, etc.

Desde una perspectiva docente, la evaluación que debe primar, lógicamente, es la formativa, ya que es la que retroalimenta el proceso didáctico para favorecer el aprendizaje; las pruebas "finales", como su nombre indica, no dejan ya margen para la acción didáctica. Sin embargo, dado que ese tipo de pruebas finales tiene un gran impacto en las clases y en las preocupaciones de profesores y alumnos, vamos

¹ Ver Fernandez, 1999, pp 133-148.

a ocuparnos de ellas para que, en la medida que nos alcanza, procuremos que respondan al qué y al cómo se aprende y no produzcan un efecto negativo en las clases, sino por el contrario, positivo.

Requisitos de toda evaluación

Evaluar requiere en todos los casos cumplir los requisitos de validez, fiabilidad y practicidad. También es importante que tenga un impacto positivo sobre el proceso de aprendizaje.

VÁLIDO

Este requisito es prioritario y pide que lo que se evalúa responda a los objetivos previstos y a la metodología desarrollada. Incide pues en el qué y en el cómo evaluar. En el qué, proponiendo actividades coherentes con los objetivos de aprendizaje, a largo o a corto plazo²; para evaluar la capacidad comunicativa lingüística, no es válido el juicio que tenga en cuenta sólo o sobre todo, aspectos formales de la lengua, como para valorar un aspecto concreto, la comprensión lectora, por ejemplo, no es válida una prueba de traducción, pues si es verdad que es imprescindible comprender el texto para traducirlo, en una traducción entran otros componentes específicos de esa tarea.

En el cómo, buscando situaciones de comunicación lo más auténticas o al menos los más verosímiles posibles, lo cual no es fácil de conseguir en un examen. Para empezar, la conveniencia de evaluar destrezas de forma diferenciada, choca ya con ese grado de autenticidad o verosimilitud, pues no son frecuentes las situaciones de comunicación en las que sólo participa una de las destrezas; con todo se puede prever una situación que contextualice las diferentes actividades y que al mismo tiempo posibilite que éstas se pongan en práctica de forma diferenciada. Ejemplo:

Situación:

Estamos preparando un viaje: unos prefieren un viaje de descanso total, otros prefieren visitas culturales, otros, experiencias nuevas ...

Comprensión auditiva y lectora:

Informaciones radiofónicas y de folletos turísticos... de las ofertas de agencias de viajes. El aprendiz debe decidir cuál es el viaje ideal para cada grupo, señalar en qué sitios hay determinadas actividades, etc.

² Ver a continuación el apartado "¿Qué evaluar?"

Expresión oral:

Entrevista, diálogo, pidiendo informaciones, dando sugerencias, consejos, etc. sobre diferentes viajes

Narrar alguna experiencia de viaje, expresar opiniones sobre temas relacionados.

Expresión escrita:

Carta solicitando información, convenciendo a un amigo, contando una experiencia, describiendo un lugar...

FIABLE

Las pruebas deben estar confeccionadas de tal forma que las calificaciones sean consistentes, con el menor número posible de errores de medición, independientemente del momento en que se realiza la prueba o de la situación del examinador.

Las pruebas de comprensión es fácil plantearlas de forma objetiva y evaluarlas con una puntuación acordada para cada cuestión. El problema se plantea con las pruebas de expresión, donde la objetividad y la fiabilidad total son casi imposibles, por lo que se tiende a una subjetividad controlada. Para ello:

- Se estandarizan las pruebas (tipos de pruebas, tiempos, consignas).
- La evaluación corre a cargo de dos o más examinadores.
- Se contrasta la impresión global con la resultante de la valoración por criterios.
- Sobre todo, se establecen criterios de valoración que se deben definir de la forma más precisa posible, con los que se ensaya previamente para que todos los evaluadores entiendan lo mismo a la hora de aplicarlos.

PRÁCTICO

Este requisito es el que lleva a valorar si una prueba es realizable en las coordenadas espacio-temporales con las que se cuenta y se aplica especialmente cuando los exámenes están dirigidos a un gran público. Se trata de aplicar la creatividad y el sentido común para aunar en el diseño de la prueba la posibilidad de que responda a una situación de comunicación verosímil y que al mismo tiempo sea realizable. La experiencia nos demuestra que con alguna frecuencia se confunde este requisito de "practicidad" con el de facilidad o economía de esfuerzos y así se toman soluciones como eliminar la prueba oral o plantear una prueba formal eliminatoria, con lo que se invalida la evaluación por incoherencia con los objetivos.

¿Qué evaluar?

La evaluación se refiere siempre a los objetivos planteados, por tanto, se remite a los programas, donde los objetivos generales se concretan en otros más específicos y se desarrollan a través de unos contenidos y una metodología que favorecen su consecución. La coherencia o incoherencia de la evaluación con los objetivos previstos es, como ya hemos subrayado, lo que le otorga **validez** o por el contrario hace que la evaluación sea inválida.

La mayoría de los programas oficiales de los diferentes Ministerios de Educación europeos y de las instituciones de enseñanza de lenguas siguen las indicaciones que el Consejo de Europa viene emanando desde los años setenta; estos programas se apoyan en una descripción de las necesidades de los aprendices y se centran en **el desarrollo de la competencia comunicativa lingüística** o capacidad de interactuar de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación.

Recordamos que la competencia comunicativa es un concepto muy rico que engloba:

- La competencia pragmática (funcional y sociolingüística) o adecuación a las diferentes situaciones de comunicación y a los diferentes actos de habla.
- La competencia lingüística o dominio de los exponentes lingüísticos necesarios (gramaticales, léxicos, fonológicos).
- La competencia discursiva o capacidad de organización lógica de las ideas -coherencia- y encadenamiento de las frases y párrafos según los diferentes tipos de textos -cohesión-.
- La competencia estratégica o capacidad de planificar la comunicación y de resolver problemas de comunicación, así como el dominio de recursos para favorecer el aprendizaje (estrategias de aprendizaje).

En el proceso de aprendizaje tendremos en cuenta todos esos aspectos. concretados en el desarrollo de las **cuatro destrezas** y consecuentemente, al evaluar, nos centraremos en los mismos aspectos. Con alguna frecuencia se produce disparidad entre las pruebas de evaluación y los objetivos y la tarea de la clase. Si se pretende valorar la competencia comunicativa general, no se pueden tomar datos sólo de aspectos formales y metalingüísticos y por el contrario una clase que se haya centrado prioritariamente en estos aspectos no prepara a sus alumnos para desarrollar y demostrar su capacidad de interactuar de forma oral o escrita. Por otro lado, cuando se trata del aprendizaje de lenguas con necesidades específicas, puede no ser preciso desarrollar por igual las cuatro destrezas, o es posible que sea indispensable activar una destreza más, la de mediación, como es el caso de los cursos para traductores e intérpretes; en esos casos la evaluación también deberá de ser coherente y proponer las actividades adecuadas en cada caso.

Además de los aspectos señalados (las diferentes subcompetencias plasmadas en las cuatro destrezas) la evaluación tendrá en cuenta el grado de desarrollo de esos aspectos y las situaciones y funciones de comunicación previstas para cada nivel concreto. Una descripción actualizada de esos niveles se encuentra en el *Marco Común Europeo de Referencia*.

Lo adecuado, por tanto, para evaluar la capacidad comunicativa lingüística es plantear actividades o pruebas para las cuatro destrezas (expresión y comprensión oral y escrita) Con mucha frecuencia se realiza además una prueba formal de gramática y léxico, que en realidad es innecesaria ya que lo que se pretende no es el dominio en sí de los recursos lingüísticos sino la capacidad de utilizarlos para comunicarse de forma oral o escrita.

La experiencia nos demuestra que la distribución de pruebas no siempre es esa y ello se puede deber a que los objetivos de aprendizaje sean otros que los del desarrollo de la competencia comunicativa lingüística o que exista incoherencia entre objetivos y evaluación. Proponemos una reflexión en esa línea:

- *Analizar las pruebas de estos cuatro exámenes e inferir cuáles pueden ser los objetivos de aprendizaje en cada caso.*
 1. *Test léxico-gramatical y dictado.*
 2. *Test léxico-gramatical, dictado, traducción, composición, lectura oral, conversación.*
 3. *Comprensión auditiva, lectora, interacción oral, expresión escrita, test de huecos.*
 4. *Comprensión lectora, expresión escrita*

En el primer caso, podemos afirmar que el examen responde a un objetivo no de uso de la lengua, sino de aprendizaje formal; no se pretende valorar si se utiliza la lengua para expresarse, sino sólo si se conocen determinadas estructuras. El segundo tipo de examen, bastante usual hasta hace poco, refleja también un enfoque con predominio de aprendizaje correcto de estructuras formales, ajeno casi al desarrollo de la competencia comunicativa; las pruebas de "composición" y de "conversación", en este tipo de exámenes se interesan más por controlar la corrección de las estructuras utilizadas que por el interés, coherencia y adecuación comunicativa. El tercer examen, en teoría, responde a objetivos de desarrollo de la expresión oral y escrita. El último examen se limita a valorar la comprensión y expresión escrita, por lo que parece responder a los objetivos de un curso de competencias parciales.

Evaluación sumativa / final

En las páginas siguientes nos vamos a referir a la evaluación sumativa /final. No podemos abordar aquí, por cuestiones de espacio, la evaluación formativa/continua. El que elijamos la evaluación final, no significa que la consideremos prioritaria, más bien por el contrario, pero sí creemos, como ya hemos apuntado, en el impacto positivo o negativo que tiene sobre la actividad de la clase y es nuestro deseo aportar en la dirección positiva de esta influencia. Por otro lado, algunos de los puntos que se aborden aquí (pruebas puntuales, criterios de evaluación), son también válidos para la evaluación continua.

Nos centramos, ahora, por tanto, en la evaluación que se realiza al final de un periodo o, ciclo o en la que llevan a cabo determinadas instituciones, para valorar, en todos los casos, el grado de dominio de la lengua. Nos referimos siempre al desarrollo de la **competencia comunicativa lingüística general**, no a la de competencias parciales o específicas, o sea a la que valora el desarrollo de esa competencia en las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita. Este tipo de evaluación se suele realizar a través de pruebas o exámenes y en ellas nos vamos a centrar.

Elaboración de exámenes

Recordamos una vez más el requisito de "validez" de las pruebas, o sea la necesidad de que éstas sean coherentes con los objetivos y contenidos previstos y que evalúen lo que realmente tienen que evaluar. Además de esto, en el momento de elaborar un examen hay que decidir qué tipo de pruebas se realizan, los formatos más apropiados, el tipo de actividades, los textos, las imágenes, los estímulos pretexto y las consignas. Repasamos brevemente esos puntos deteniéndonos en los aspectos que nos parecen más relevantes³.

FORMATOS

El formato más común de los exámenes para evaluar la competencia comunicativa general suele ser el que se centra en las **cuatro destrezas**. Se tiende a evaluar las destrezas por separado, no sólo por el grado de competencia diferente que se suele alcanzar en cada una de ellas, sino porque está previsto que un aprendiz pueda necesitar certificar sólo alguna de las destrezas. De todas formas, cuando se elaboran pruebas para un público amplio y de lenguas maternas diferentes, es complicado conseguir formatos en que se ejercite sólo una destreza, lo que se tendrá en cuenta,

³ Ver *Guía para examinadores* (1996) del Consejo de Europa, a cargo de M. Milanovic

tanto en la preparación de la prueba, como en la corrección, para evaluar sólo la destreza concreta (no valorando, por ejemplo, la expresión escrita en una prueba de comprensión lectora).

Un prototipo de examen para cada una de las destrezas es el siguiente:

- **Comprensión auditiva (unos 20 minutos).**
Se escucha, con o sin ayuda de la imagen, varios textos de tipología diferente relacionados con una o varias situaciones de comunicación. Después de escuchar cada texto, se da un tiempo para que el alumno realice las actividades previstas, y se vuelve a escuchar una segunda vez el texto. (Ver más adelante un listado de diferentes tipos de actividades). Normalmente se lleva a cabo con pruebas objetivas.
- **Comprensión lectora (de 30 a 50 minutos).**
Se proporcionan varios textos de tipología diferente con una serie de cuestiones o actividades. Normalmente se lleva a cabo con pruebas objetivas.
- **Expresión escrita (de 50 a 90 minutos).**
Se presentan varias situaciones de comunicación y se solicita del alumno que escriba un texto relacionado con dos de esas situaciones.
- **Expresión oral (de 7 a 10 minutos).**
Saludos.
Interacción oral con otro compañero, a partir de un pretexto con significado para los alumnos.
Expresión: breve exposición de un tema preparado (se suele dar a elegir entre varios de diferentes ámbitos).
Se puede alterar el orden y a partir de la exposición, realizar la conversación.

BAREMOS

Una segunda decisión es la de dar un porcentaje de la nota global a cada uno de los aspectos evaluados. Los acuerdos en relación con este punto no son uniformes. Algunas veces se tiende a variar los baremos, dando mayor o menor porcentaje a las diferentes destrezas, en función del nivel de los aprendices, o en función de la facilidad / dificultad hacia uno de los aspectos, por proximidad o lejanía con la LM. También, pueden producirse variaciones, dependiendo de si se evalúa la capacidad comunicativa general o si se trata, por ejemplo de una prueba de capacidad para fines específicos (académicos, profesionales). Proponemos una reflexión sobre estos aspectos.

Decisiones sobre los baremos

1. En su contexto, ¿qué porcentaje de la nota daría a cada una de las cuatro destrezas?
2. En un nivel inicial, ¿otorgaría el mismo porcentaje que en un nivel medio o superior? Justifique su respuesta.
3. Si los aprendices proceden de una lengua materna próxima ¿cambiaría el baremo?
4. Si las pruebas valoran la capacidad comunicativa para fines académicos, ¿qué porcentaje cree que se debería otorgar a cada destreza ¿Por qué?
5. ¿Cuál es el baremo o la nota que considera aceptable para valorar positivamente el nivel de un aprendiz, en cada una de las destrezas y en el conjunto? (el 50% el 65%, el 70% ... del total).

Existen posibles soluciones a las cuestiones anteriores. Nosotros optamos por dar el mismo porcentaje a cada una de las destrezas, variando, eso sí, el tipo de prueba y los criterios de evaluación de acuerdo con el nivel. Tampoco creemos que sea correcto penalizar con un porcentaje más bajo la facilidad que pueda tener determinado tipo de aprendices en relación con una destreza concreta, de comprensión o de producción, por tanto, en ese caso optaríamos también por dar el mismo porcentaje de la nota a los cuatro aspectos implicados. En el caso de evaluar la capacidad comunicativa para fines específicos, se puede optar por un porcentaje equilibrado, ajustando las pruebas a las actividades comunicativas exigidas, o si se desea poner de relieve la importancia de una destreza, otorgar un mayor porcentaje a esa destreza en detrimento de las otras.

Nuestra opción por un porcentaje paritario radica en la convicción de que el dominio de la lengua requiere el uso de las cuatro destrezas, para actividades diferentes, aunque normalmente integradas. Son pues las pruebas, las actividades concretas que se soliciten, el grado de dificultad y de variedad, así como los grados de dominio, lo que variará en cada caso, pero no necesariamente el porcentaje de la nota. No ocultamos que optamos por esta solución también por una razón de practicidad, para evitar divisiones y sumas engorrosas.

Una cautela importante en este tipo de baremación paritaria es la necesidad de que el aprendiz supere las pruebas de cada una de las destrezas (en la misma o en diferentes convocatorias). Su mayor dominio de una destreza, por ejemplo de comprensión, frente a otra de producción, se reflejará en una media, siempre que haya superado con no menos de un 60% todas y cada una de las pruebas. Volvemos sobre las cuestiones de baremación, después de haber trabajado sobre los tipos de

pruebas y sobre los criterios de evaluación, donde una vez más es necesario tomar decisiones en este sentido.

REQUISITOS BÁSICOS Y CAUTELAS

Las pruebas objetivas o cerradas facilitan una evaluación fiable, pero son difíciles de preparar si se pretende que no se aparten de una evaluación de la competencia comunicativa lingüística y que se contesten desarrollando el proceso de comprensión; con frecuencia estas pruebas lo que ponen en juego es una habilidad especial para retener datos -en la comprensión auditiva- para poner a prueba la cultura general o incluso, para responder a tests de opción múltiple, casi con cálculos de probabilidades.

Selección de los textos y otros estímulos

Elegir los estímulos, también es complejo. En primer lugar es importante que respondan al mundo de intereses del candidato, o sea de aquello que él leería o escucharía; cuando el examen se dirige a un público amplio sería oportuno ofrecer opciones temáticas por ámbitos de interés (general, técnico, humanista ...). Además, se debe procurar que estos estímulos (textos, imágenes) tengan unidad y coherencia, posean una longitud apropiada y traten de temas que no provoquen posibles reacciones negativas en los alumnos (como puede suceder con temas relacionados con la violencia, la política, la religión, etc.).

La dificultad de los textos debe ser adecuada al nivel correspondiente y al tiempo que se establezca para realizar la prueba; además del grado de interés que provoque y del tipo de estructuras sintácticas y léxicas, también es importante valorar la situación de comunicación y la existencia o no de apoyos visuales y de contextualización; para la comprensión auditiva, por ejemplo, el monólogo es más asequible que la conversación y más fácil cuanto más diferenciados sean los interlocutores; otros factores, como el número de personajes en una narración, la secuencia lineal, frente a la que presenta saltos cronológicos, la mayor o menor evidencia de las relaciones, la claridad de la estructura, así como la presencia o no de elementos redundantes aclaradores son aspectos que gradúan la dificultad de una prueba y es necesario tenerlos en cuenta, también, cuando se adaptan textos, pues al recortar el texto para que tenga una longitud menor, con frecuencia, se eliminan aspectos como la contextualización y las redundancias aclaradoras.

Actividades

Uno de los puntos que hay que determinar en cada caso es el tipo de actividad que se va a solicitar al candidato y procurar sobre todo que sea el más adecuado y directo para evaluar aquello que se pretende y asequible para el nivel correspondiente; por ejemplo un dictado nunca sería la actividad adecuada para evaluar la comprensión de un texto o la expresión escrita, (aunque sea necesario percibir bien las palabras y las frases y transcribirlas después) y sí lo sería si se pretendiese evaluar de forma específica la corrección ortográfica. Es importante recordar el impacto que tienen los exámenes en las clases, por lo que se debe procurar la variedad tanto en la forma como en el contenido, para evitar un efecto negativo en el aprendizaje.

TIPOS DE ACTIVIDADES

1. Comprensión auditiva

A partir de lo que se oye:

- Reconocer dibujos, ordenar viñetas, realizar trazados.
- Completar cuadros o esquemas.
- Seguir instrucciones, encontrar un lugar.
- Completar textos.
- Ordenar partes de un texto.
- Preguntas de elección múltiple.
- Preguntas abiertas que requieran una respuesta escrita breve.
- Preguntas con respuesta "Verdadero / Falso / No lo dice".
- Ordenar elementos que aparecen en el texto.
- Tomar notas breves sobre horarios, números de teléfono, informaciones, instrucciones.
- Deducir por la entonación la intención del locutor (en niveles altos).
- Distinguir las ideas de varios interlocutores.
- Captar lo esencial frente a lo secundario de un texto.
- Distinguir semejanzas y diferencias de dos o más mensajes.

2. Comprensión lectora

- Relacionar títulos y textos.
- Ordenar el texto que se da desordenado.
- Localizar información en el texto.
- Señalar la parte del texto en la que se dice lo que se pregunta.
- Preguntas de "Verdadero / Falso / No lo dice".
- Preguntas de elección múltiple.
- Preguntas abiertas de respuesta escrita breve.

- Relacionar información del texto con palabras o imágenes.
- Eliminar palabras insertadas en el texto y que no tienen lógica en él.
- Identificar y cambiar errores de contenido en un resumen o paráfrasis del texto.
- Elegir entre varios el resumen más adecuado del texto.
- Comparar dos textos sobre el mismo tema.
- Distinguir principal y secundario.
- Distinguir hechos y opiniones.

3. Expresión oral

De acuerdo con las funciones programadas:

- Adoptar el papel de un personaje que aparece en una historieta o en una fotografía y hablar representando ese papel.
- Interacción con un compañero.
- Ante una situación dada, decir cuál sería su respuesta verbal.
- Hacer hipótesis sobre el significado de una historieta, fotografía, etc.
- Narrar una historia contenida en una historieta gráfica.
- Describir una fotografía.
- Exponer un tema de conocimiento general (preferiblemente con la ayuda de un guión con sugerencias).
- Entrevista libre.
- Intercambio y justificación de opiniones después de cualquiera de las actividades anteriores.
- Transmitir un mensaje a diferentes tipos de interlocutores.

4. Expresión escrita

Para los tipos de escritos y funciones del programa:

- Escribir una carta (con o sin pautas de contenido o instrucciones).
- Narrar hechos, acontecimientos o experiencias.
- Narrar o describir a partir de una imagen.
- Reaccionar ante otro texto (por ejemplo, contestar a una carta, opinar ante un hecho, aconsejar a alguien, rebatir una idea...).
- Desarrollar un tema (hecho, opinión, argumentación). Se podrá elegir entre varias propuestas.

Estructuras gramaticales

Cuando el examen prevé una prueba formal se plantean actividades como las siguientes:

- Completar huecos en frases o textos con un elemento gramatical dado.
- Elección múltiple (una o varias respuestas correctas).
- Completar frases (dentro de una situación dada).
- Rellenar huecos en un texto con distintas clases de palabras (relativos, pronombres, preposiciones, etc.)
- Transformación de estructuras (utilizando un comienzo dado o un nexo dado).

- Instrucciones para poner en práctica una estructura gramatical a partir de una función (por ejemplo: "Tu compañero se siente mal. Dale un consejo").
- Poner en un texto las palabras que faltan de una determinada categoría gramatical.
- Relacionar mitades de frases utilizando conectores.

Léxico

- Elección múltiple (una o varias opciones).
- Relacionar vocabulario con significado, sinónimos entre sí, grupos de palabras que suelen asociarse, etc.
- Escribir las palabras derivadas de otras palabras (adjetivos correspondientes a sustantivos, etc.).
- Completar frases o textos con palabras o expresiones con unas palabras dadas (más de las necesarias) o sin palabras dadas de antemano.
- Escribir la palabra o expresión que corresponde a una definición.

Ortografía

- Completar palabras con las letras que faltan.
- Corregir errores.
- Diferentes tipos de dictados.

Además de elegir la actividad más apropiada para cada caso, procurando que exista variedad de una convocatoria a otra, es importante que las cuestiones focalicen información relevante y estén de acuerdo con el tipo de texto que se presenta; por ejemplo, para la comprensión de un texto, las consignas deben responder a ese objetivo -comprensión- y no a averiguar si el candidato conoce el significado de las palabras más raras o si puede localizar o comprobar la veracidad de una afirmación sutilísima, enunciada de forma enrevesada y que además no es relevante en el texto. Por otro lado, cada texto conlleva un tipo de lectura y por tanto un tipo de actividades diferentes: una narración se presta bien a un resumen, un ensayo a una opinión, una lista de datos a la búsqueda de una información concreta, etc.

Las cuestiones de opción múltiple son más objetivas a la hora de corregir, que las de respuesta abierta, pero mucho más exigentes en el momento de confeccionarlas, para centrarse en puntos relevantes y encontrar buenos distractores, verosímiles y no complejos, ya que con mucha frecuencia los distractores pecan o de sutileza o de sentido común.

En todos los casos, el autor de pruebas de examen, irá dando las soluciones que considera oportunas a cada cuestión y no sólo él sino también otros compañeros, incluso antes del monitorizar la prueba. En ese esfuerzo de responder cuidadosamente a todas las cuestiones, se pueden corregir ya posibles incoherencias, errores, ambigüedades y valorar la dificultad de cada ítem y el tiempo de respuesta.

Consignas

La situación de examen suele provocar bloqueos que es importante atenuar para no distorsionar la evaluación. Un punto esencial en este sentido es que el candidato entienda sin dificultad lo que se solicita, lo que tiene que hacer y cómo lo tiene que hacer, expresado siempre en un lenguaje claro, con ejemplos, si es necesario, y dando sólo las explicaciones relevantes, para no distraer de la consigna (sugerimos que ésta aparezca realizada, incluso tipográficamente).

El autor de pruebas de exámenes debe dejar pasar un tiempo después de terminar de elaborar la prueba y retomarla posteriormente, para que la distancia le permita darse cuenta de posibles incoherencias y ambigüedades; del mismo modo debe ser leída y valorada por otras personas externas a la elaboración.

Criterios de evaluación

La valoración de la **expresión e interacción**, tanto orales como escritas se realiza normalmente con pruebas abiertas, más subjetivas a la hora de corregir. Para controlar esa subjetividad y tomar la prueba más fiable es necesario llegar a acuerdos sobre criterios de corrección y evaluación. Esos criterios no son otros que aquellos que orientan a los alumnos a mejorar su producción; si éstos los conocen desde el principio, no sólo se les ayuda a progresar y a saber qué se espera exactamente de ellos, sino también a comprender la evaluación del profesor y poder autoevaluarse.

Los criterios que se suelen utilizar son los siguientes:

- Criterio previo: Inteligibilidad, claridad.
- Nivel pragmático y sociolingüístico: Cumplimiento de la o las intenciones comunicativas. Capacidad de interaccionar. Adecuación a la situación.
- Nivel discursivo: Coherencia, organización, cohesión.
- Nivel lingüístico: Uso de la lengua. Corrección. Fluidez.
- Nivel expresivo: Expresividad, originalidad, variedad, interés. Capacidad para implicar al interlocutor (recursos lingüísticos y kinésicos).
- Nivel estratégico.

Describimos, a continuación, cada uno de los criterios para facilitar el acuerdo sobre su contenido:

Inteligibilidad, claridad

- Se entiende lo que se dice o se escribe, sin aclaraciones o relecturas.

Capacidad comunicativa

- En la interacción oral: reaccionar, aportar información, preguntar por lo que no se conoce o no se entiende, responder de acuerdo con la situación, aportar la propia visión e interesarse por la del interlocutor.
- En el lenguaje escrito: expresar lo que se pretende (funciones: saludar, pedir, aconsejar, pedir un favor, opinar, reclamar, justificar una opinión...) y lo que se espera en el tipo de escrito.
- Uso de estrategias de comunicación.

Adecuación a la situación

- Interlocutor: forma de dirigirse, de cumplir las diferentes funciones.
- Tono: de acuerdo con el locutor, la intención comunicativa, el lugar, el tipo de escrito.
- Registro: no marcado, formal, informal...
- Género: adecuación al tipo de discurso (conversación, narración, informe, carta, etc.)

Coherencia

- El discurso tiene sentido, en conjunto y en cada una de sus partes.
- Las ideas están relacionadas.
- Sin contradicciones.
- Ordenadas, no mezcladas.
- No se repiten innecesariamente.
- No hay elementos sueltos o ideas sin acabar.
- Se centra en el tema sin dispersarse en aspectos colaterales o deja claro que se trata de una digresión.
- Se respetan los principios de cantidad y relevancia.

Organización

Organizado internamente y de acuerdo con el tipo de discurso o interacción: (Introducción, desarrollo, conclusiones; saludos, presentación, contextualización, petición, justificación, agradecimiento, despedida, turnos de palabra, reacción).

Cohesión

- Marcas para retomar los referentes.
- Referencias claras. Uso adecuado de los anafóricos (pronombres, artículos, demostrativos, posesivos, anafóricos léxicos).
- Relación de ideas: conectores y puntuación.
- Cohesión verbal. (Repeticiones innecesarias, deícticos por anafóricos).

Fluidez

Oral: sin demasiadas pausas ni vacilaciones; frases maleables, no demasiado sincopadas.

Escrita: sintaxis y léxico que acompaña naturalmente el desarrollo de las ideas, sin que se sienta forzado. (sin repeticiones, ni frases demasiado sincopadas).

Uso de la lengua

- Exponentes lingüísticos adecuados a la tarea y al nivel.
- Sintaxis maleable.
- Léxico adecuado, no repetitivo.

Corrección

Criterios para valorar la gravedad de los errores:

Distorsión comunicativa.

Cantidad.

Frecuencia de uso de la estructura sobre la que incide el error.

Generalidad de la regla afectada.

Propios del nivel o de etapas anteriores.

(Situación en la que se produce el error y asunción de riesgos).

Transcripción gráfica: presentación y ortografía.

Expresividad

- Contenido: interesante, original, rico.
- Forma: riqueza, variedad verbal, sello personal, creatividad.
- Capacidad para implicar al interlocutor.

MODELOS DE DISTRIBUCIÓN DE LOS CRITERIOS

Los criterios descritos suelen agruparse para facilitar la evaluación. A continuación se presentan algunos modelos:

EXPRESIÓN ESCRITA

Nivel pragmático: eficacia comunicativa

Se entiende, es claro.

Cumple la o las funciones comunicativas que se esperan, con suficiente desarrollo.

Es adecuado (interlocutor, tono, registro, género).

(Interés, originalidad).

Nivel discursivo

Es coherente (ideas, relación, progresión, sin mezclas, ideas sueltas, repeticiones de ideas).

Está organizado (de acuerdo con el tipo de escrito e internamente).

Uso de la lengua

Está cohesionado (referentes claros, no repeticiones, anafóricos, conectores, tiempos).

Uso de la lengua de acuerdo con el nivel (exponentes, sintaxis, léxico).

Nivel formal

Errores formales (léxico, sintaxis, paradigmas, ortografía).

Criterios de gravedad.

Nivel expresivo

Interés, riqueza, original/convincente.

Riqueza y creatividad verbal.

Rasgos de estilo personal.

Nivel estratégico

Capacidad para solucionar problemas de comunicación.

Resolver problemas de comunicación: buscar otra forma de expresar, ejemplificar, explicar.

Capacidad para implicar al interlocutor.

Si se desea simplificar, se pueden distribuir esos criterios en los dos apartados clásicos de "Contenido" y "Forma".

Contenido

Se entiende, es claro.

Cumple la o las funciones comunicativas que se esperan, con suficiente desarrollo.

Es adecuado (interlocutor, tono, registro, género).

Es coherente (ideas, relación, progresión, sin mezclas, ideas sueltas, repeticiones de ideas).

Está organizado (de acuerdo con el tipo de escrito e internamente).

Tiene suficiente desarrollo.

Interés, riqueza, original/convincente.

Forma

Está cohesionado (referentes claros, no repeticiones, anafóricos, conectores, tiempos).

Uso de la lengua de acuerdo con el nivel.

Fluidez.

Errores formales (léxico, sintaxis, paradigmas, ortografía/pronunciación).

Criterios: Distorsión comunicativa. Cantidad. Frecuencia de uso de la estructura

sobre la que incide el error. Generalidad de la regla afectada (situación en la que se produce el error y asunción de riesgos).

Riqueza y creatividad verbal.

Rasgos de estilo personal.

CRITERIOS, BAREMOS Y NIVELES

Los criterios examinados son válidos para la evaluación en cualquier nivel, la diferencia radica en el grado de competencia conseguido en cada caso. A continuación, ofrecemos dos ejemplos de adaptación de los criterios a diferentes niveles, con una escala de dominio a la que se le otorga una puntuación. La baremación que proponemos, de 5 (máximo) a 1 (mínimo) se va graduando en cada punto.

Nivel A2 EXPRESIÓN ESCRITA

(De acuerdo con las funciones, exponentes y tipos de escritos propios del nivel)

<p>1. EFICACIA COMUNICATIVA: <i>Se entiende. Cumple las funciones esperadas. Adecuación sociolingüística.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es comprensible, aunque pueda surgir alguna duda en aspectos parciales. • El contenido responde a lo que se pide y cumple las funciones principales del escrito. • Se realiza en un registro estándar sin disparidades. <p>• Es necesario volver a leer algunas frases para interpretar el mensaje. • El contenido se escapa algo a lo que se pide; no se cumple alguna función principal. • Puede tener algún fallo de adecuación a la situación.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es muy difícil de entender. • Apenas se adapta al contenido y a la situación. 	<p>5</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>2. CAPACIDAD DISCURSIVA Y DE ORGANIZACIÓN: <i>Es coherente y está suficientemente desarrollado. Organizado de acuerdo con el tipo de escrito e internamente.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Las ideas son coherentes entre sí, no se repiten innecesariamente, se concluye lo que se plantea. • Las ideas están ordenadas, se respeta básicamente la organización del tipo de escrito. • Aunque se trate de textos cortos, tiene suficiente desarrollo. 	<p>5</p>

<ul style="list-style-type: none"> • Algún fallo de coherencia (en la unidad temática, cantidad/relevancia, repeticiones). • Algún fallo de organización (introducción, conclusiones parciales, ideas sueltas). • Puede estar poco desarrollado. <p>• Las ideas se presentan de forma incoherente, poco organizadas o demasiado escuetas.</p>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>3. USO DE LA LENGUA: <i>Exponentes lingüísticos, cohesión.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliza exponentes lingüísticos básicos, pero adecuados a la tarea. • El léxico es básico pero con suficiente precisión. • La sintaxis es sencilla, pero separa y une las frases bien, con la puntuación y los conectores más usuales. <p>Utiliza conectores o puntuación de discurso de forma incipiente. La organización puede suplir la ausencia de conectores.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe retomar los ítems sin repetir; el uso de los tiempos mantiene una concordancia básica en todo el texto. <ul style="list-style-type: none"> • Los exponentes lingüísticos pueden escapar alguna vez al contexto. • El léxico es impreciso y repetitivo. • Evita los conectores y la sintaxis resulta sincopada. <ul style="list-style-type: none"> • La separación y relación de ideas es poco clara. • La referencia a lo anterior puede ser confusa y puede cambiar aleatoriamente de pasado a presente o a futuro en los verbos. • Utiliza un lenguaje muy limitado para el nivel y la tarea. • Se repite bastante, presenta un escrito casi telegráfico o sin cohesión. 	<p>5</p> <p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>1</p>
<p>4. CORRECCIÓN FORMAL: <i>Léxico, sintaxis, morfología, ortografía.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Los errores gramaticales son de desarrollo (verbos, uso de preposiciones, estructura de la oración, pronombres, uso de los artículos, interferencias). • Los errores léxicos no distorsionan la comunicación. • La ortografía del lenguaje básico es bastante correcta. <ul style="list-style-type: none"> • Los errores gramaticales son abundantes. • Algunos errores, sobre todo de léxico dificultan la comunicación pero se subsana fácilmente. 	<p>5</p> <p>4</p> <p>3</p>

<ul style="list-style-type: none"> • La ortografía es deficiente. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Muchos errores; bastantes impiden la comunicación. 	1
<p>5. EXPRESIVIDAD: <i>Este criterio puede sumar puntos, no restar.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Interés, originalidad del contenido. • Riqueza y creatividad verbal. • Capacidad para implicar al lector. • Rasgos de estilo personal. • Mapa formal cuidado. 	

Tener 1 punto en algunos de los cuatro apartados, invalida el resto.

NIVEL B2. EXPRESIÓN ORAL

(De acuerdo con las funciones, exponentes y tipos de escritos propios del nivel)

<p>1. EFICACIA COMUNICATIVA: <i>Se entiende. Responde a lo que se espera. Adecuación sociolingüística.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Es perfectamente comprensible y no parece limitar lo que quiere decir. • El contenido se adapta a lo que se pide, cumple las funciones propuestas. • Se realiza en el registro adecuado sin cambios injustificados (formal/informal). • Utiliza adecuadamente las formas de cortesía y tratamiento. • Se acomoda a los cambios y varía la formulación de lo que quiere expresar. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Es necesario reformular alguna vez para clarificar el mensaje. • El contenido se escapa algo a lo que se pide, o no queda explícita alguna función principal. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Falta de flexibilidad par variar la formulación de acuerdo con la situación. • Puede tener algún fallo de adecuación a la situación y al registro. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • A pesar de las reformulaciones es difícil de entender. • Fallos evidentes de adaptación al contenido y a la situación. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Fallos evidentes de adaptación al contenido y a la situación. 	1

<p>2. CAPACIDAD INTERACTIVA Y DISCURSIVA:</p>	
<p>En la interacción: <i>reacción y cooperación</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Responde, reacciona o pregunta de acuerdo con la situación. Toma la palabra, la mantiene y la cede de acuerdo con la interacción esperada en español. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Cooperera, da muestras de participación, pregunta por lo que no entiende, clarifica, tiene iniciativa, aporta y se interesa por su interlocutor. Utiliza los gestos normales en la cultura del español. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Puede tener algunas reacciones lingüísticas menos adecuadas o pobres, dificultades en tomar la palabra (por defecto o por exceso). 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Necesita apoyo del interlocutor para seguir la interacción. Algún gesto -o la falta de ellos- puede resultar inadecuado. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Fallan algunas reacciones lingüísticas, se producen silencios o pausas y respuestas inesperadas. Poca iniciativa en la interacción, falta de expresividad o estrategias que suplan las carencias lingüísticas. 	1
<p>En la exposición: <i>coherencia, organización y desarrollo</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Las ideas son coherentes entre sí, sin mezclas, repeticiones innecesarias ni contradicciones. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Discurso organizado internamente (introducción, desarrollo, conclusiones/final...). 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Respeta los principios de cantidad - relevancia. La información dada tiene en cuenta al interlocutor. Tiene suficiente desarrollo. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Algún fallo de coherencia en la unidad, por ideas fuera de tema, repeticiones, información insuficiente o innecesaria. Algo desorganizado y poco desarrollado. 	2
<ul style="list-style-type: none"> • Las ideas se presentan según la ocurrencia del momento y no presentan una unidad temática coherente. Poco desarrollo. 	1
<p>3. FLUIDEZ Y USO DE LA LENGUA:</p>	
<p><i>Exponentes lingüísticos, cohesión y ritmo.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Tiene una gama suficiente de elementos lingüísticos, utiliza oraciones complejas con facilidad. Posee un vocabulario amplio y preciso; evita las repeticiones. 	5

<ul style="list-style-type: none"> • Deja clara la organización, utilizando con eficacia variedad de enlaces, así como una entonación apropiada para cohesionar y clarificar el discurso. • Retoma los ítems sin ambigüedad y varía la formulación. • Produce un mensaje desarrollado, a una velocidad normal, con facilidad de expresión incluso en discursos largos y complejos. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza en general exponentes lingüísticos elementales para el nivel. • Se repite algunas veces y el léxico presenta imprecisiones. • Falla en el uso de los conectores o los evita. • La referencia a lo anterior puede ser confusa y puede cambiar aleatoriamente de pasado a presente o a futuro en los verbos. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • El ritmo es regular, aunque puede dudar para buscar una estructura, pero sin pausas largas. • Utiliza un lenguaje limitado para el nivel y la tarea. • Se repite bastante, presenta un escrito poco cohesionado. (conectores, referentes, uso de los tiempos). • El ritmo puede conllevar algunas pausas, repeticiones, reformulaciones sin que ello llegue a provocar impaciencia en los interlocutores. 	2
<p>4. CORRECCIÓN FORMAL: <i>Léxico, sintaxis, morfología, pronunciación.</i></p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Los errores, en general, son escasos o son lapsus que puede corregir retrospectivamente o se producen en estructuras especialmente complejas e interferencias resistentes. No producen malentendidos. En el léxico pueden aparecer imprecisiones en campos semánticos abstractos o más especializados. La pronunciación y entonación son claras y naturales. 	5
<ul style="list-style-type: none"> • Hay bastantes errores, algunos repetidos y en estructuras frecuentes. Algún error, sobre todo de léxico dificulta la comunicación pero se subsana fácilmente. La pronunciación y entonación son inteligibles, aunque se refleja la LM y en algunos sonidos se observa el esfuerzo por producirlos. 	4
<ul style="list-style-type: none"> • Hay bastantes errores, algunos repetidos y en estructuras frecuentes. Algún error, sobre todo de léxico dificulta la comunicación pero se subsana fácilmente. La pronunciación y entonación son inteligibles, aunque se refleja la LM y en algunos sonidos se observa el esfuerzo por producirlos. 	3
<ul style="list-style-type: none"> • Errores frecuentes y repetidos; pueden referirse también a estructuras regulares y de uso corriente. Algunos disturbán la comunicación. Pronunciación costosa. 	2
	1

<p>5. EXPRESIVIDAD: <i>Este criterio puede sumar puntos, no restar.</i></p> <p>Capacidad para implicar al interlocutor. Interés, originalidad del contenido. Riqueza y creatividad verbal. Actitud de atención y empatía. Apoyos visuales, gráficos en la presentación.</p>	
---	--

Tener un punto en algunos de los 4 primeros apartados, invalida el resto.

Para agilizar la corrección, se pueden elaborar plantillas, como la que se presenta a continuación.

ALUMNO:

	EXPRESIÓN ORAL			EXPRESIÓN ESCRITA	
	Situación	Exposición	Conversación	Interacción	Exposición
Impresión global.					
Eficacia comunicativa.					
Competencia discursiva y organizativa.					
Uso de la lengua: Exponentes, cohesión, fluidez.					
Corrección.					
Expresividad.					
FINAL					

Sugerimos a quienes deseen experimentar con las propuestas que hemos presentado, que después de asumir y llegar a un acuerdo sobre el significado de los criterios y sobre el valor que se le otorga a cada uno, las experimenten con pruebas realizadas por los alumnos y contrasten con los compañeros los resultados, las diferencias de evaluación, las dificultades que se han encontrado, así como las mejoras que se pueden introducir. Estos criterios que, al principio, parecen complejos de utilizar, en realidad son formativos, agilizan el trabajo y al mismo tiempo otorgan fiabilidad a la evaluación.

Selección bibliográfica

- ALDERSON, J.C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. (1995): *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: CUP.
- ALDERSON, J.C & NORTH, B. (1991): *Language testing in the 90's*. Modern English Publications / British Council.
- BACHMAN, L.F. (1990): *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford: OUP.
- BAKER, D. (1989): *Language Testing: A Critical Survey and Practical Guide*. UK: Edward Arnold.
- BIALYSTOK, E. (1990): *Communication Strategies: A Psychological Analysis of Second Language Use*. Oxford: Blackwell.
- BOLTON, S. (1987): *Évaluation de la compétence communicative en langue étrangère*. Credif: Hatier.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to language pedagogy". En: RICHARDS & SCHMIDT (ed.) *Language and Communication*. London: Longman.
- CARROLL, B.J. (1980): *Testing Communicative Performance*. Oxford: Pergamon.
- CARROLL, B.J. & HALL, P.J. (1985): *Make your own language tests: a practical guide to writing language performance tests*. Oxford: Pergamon.
- CLARKE, J. (1987): "Classroom assessment in a communicative approach". En: GREEN, P.: *Communicative language testing: a resource handbook for teacher trainers*. Strasbourg: Council of Europe.
- Consejo de Europa (2000): *Marco Europeo de referencia para las lenguas aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (Trad. en español editada por el MEC y Anaya 2002).
- : *Guía para examinadores*. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Education Committee.
- DAVIES, A. (1990): *Principles of Language Testing*, Oxford: Blackwell.
- FERNÁNDEZ, S. (coord). (1998): *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de Madrid*. Madrid: EOI. MEC.
- HARRIS, M. & McCANN, P. (1994): *Assessment*. Oxford: Heinemann.
- HILL, C. & PARRY, K. (1995): *From Testing to Assessment*. London: Longman.
- HUGHES, A. (1989): *Testing for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- LUSSIER, D. (1992): *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Paris: Hachette.
- SKEHAN, P. (1988/9): "State of the art: Language Testing. Part I/II". En: *Language Teaching*.
- SKEHAN, P. (1991): "Progress in language testing - the 90's". En: *Language testing in the 90's*. Modern English Publications / British Council.
- WEIR, C.J. (1990): *Communicative language testing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- : (1993): *Understanding and developing Language Test*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.

REFLEXIONES PARA UNA DINÁMICA EVALUATIVA ADECUADA EN LA DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Amando López Valero
Universidad de Murcia
Eduardo Encabo Fernández
Universidad de Murcia

El propósito de la siguiente aportación es la de reflexionar en torno a una temática que adquiere una gran actualidad dentro de los patrones sociales que determinan nuestro comportamiento dentro de la sociedad del siglo XXI: la enseñanza del español como segunda lengua. Es un hecho constatado que las fronteras del mundo se han abierto y con ello los espacios culturales se han hecho comunes (Chomsky, 2001); esto implica de manera inexorable un mayor tránsito de personas a lo largo de los países o estados. Al ser la lengua española uno de los idiomas de uso mayoritario dentro del planeta tierra es lógico que surjan nuevas necesidades siempre de tipo educativo en lo que se constituye como núcleo de funcionamiento social: la comunicación.

Para realizar un buen uso de la acción comunicativa requerimos de un conocimiento de la lengua del lugar en el cual nos insertamos, éste es un problema de carácter evidente para las personas cuya procedencia estriba en el este de Europa, en los estados norteamericanos o bien en lugares africanos por poner ejemplos significativos. Está claro que el acceso a una cultura se realiza mediante el uso del lenguaje y más concretamente mediante la puesta en práctica de unos adecuados procesos comunicativos (Neito, 2001). Por eso la enseñanza del español como segunda Lengua cobra un especial interés en la dinámica de funcionamiento de tipo social y urge diseñar entramados adecuados para que las personas puedan ir accediendo a las estructuras de la Lengua y la Literatura de una manera funcional para que la inserción dentro de los entornos más cercanos sea más sencilla.

Concretamente, a través de estas líneas trataremos de aproximarnos no ya tanto al aprendizaje sino al proceso de seguimiento del mismo, es decir, abordaremos las pautas necesarias para ir realizando una adecuada evaluación de esos procesos de

enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Lo haremos siempre desde la perspectiva que tiene en cuenta al lenguaje como un hecho social, como una acción que beneficia a la persona (Holtgraves, 2001), y le permite ser autónoma dentro de diferentes contextos de interacción.

La importancia de evaluar

En este apartado del texto es nuestro deseo realizar una exposición de argumentos que justifique la temática fundamental de esta aportación, es decir la evaluación. En todo proceso de enseñanza-aprendizaje la acción evaluativa es uno de los aspectos que siempre tenemos que tener en cuenta ya que nos va a facilitar información acerca de la labor que llevan a cabo tanto alumnado como profesorado principalmente y otras personas agentes de la educación. Realmente, en toda organización de tipo social es necesario el hecho de evaluar ya que dentro del funcionamiento siempre existe un recoveco más o menos extenso enfocado a lo teleológico, es decir a la obtención de unos resultados que se correspondan con unos objetivos que hayamos marcado con antelación. Existen ya numerosísimas reflexiones acerca del proceso evaluativo, desde estas palabras lo que pretendemos realizar no es un repaso sobre el estado de la cuestión sino esbozar cómo sería una evaluación que estuviese en consonancia con nuestra manera de concebir la enseñanza, en este caso orientada a la enseñanza del español como segunda lengua. No debemos de tener ningún tipo de duda al afirmar que el objetivo último de todo proceso relacionado con la evaluación es el mejorar la calidad de la enseñanza, de permitirnos observar aciertos y errores que puedan acontecer cuando se ejerce la docencia (López, 1999). Es algo obvio que se puede entender la evaluación como un proceso inherente a la enseñanza y entonces es cuando es más fácil recalcar en la rutina y en el hecho de evaluar por evaluar a través de datos fríos y carentes de significado útil para la práctica del profesorado; es en razón de este último argumento apuntado por lo que tenemos que plantear la evaluación como un proceso de diálogo en el cual participan varias personas para las cuales se busca el beneficio, y ante todo como una labor orientada en todo momento hacia la mejora de la praxis educativa (Santos, 1993).

Según lo expuesto, nuestra concepción de la evaluación debe transitar por la creencia de la mejora y ante todo de la comunicación entre las personas, ya que sin esta última la evaluación queda desvirtuada porque quedan sin expresar aspectos que realmente están presentes y que son importantes para el desarrollo de la formación de las personas. Precisamente, por esa asunción que poseemos entre las dos opciones taxativas que se nos ofertan tenemos que optar por instrumentos y criterios de índole cualitativa ya que lo que pretendemos es valorar el trabajo que se relaciona con las personas y no con objetos u organizaciones (Casanova, 1995). Por esa razón, tenemos que apuntar en los siguientes apartados cuál es nuestra disposición ante la

enseñanza del español como segunda lengua para con posterioridad poder determinar las dimensiones, los criterios o instrumentos que podamos utilizar para intentar alcanzar la mejora educativa.

1. Sobre valores, habilidades lingüísticas básicas y procesos de enseñanza-aprendizaje en español como segunda lengua

El acceso a una segunda lengua siempre es algo que resulta complicado ya que en primer lugar se ha tenido la influencia de la Lengua Materna y cuanto más asentadas se hallen las estructuras de la misma más difícil es interiorizar la caasística del nuevo instrumento destinado a ejercer de una manera óptima la comunicación. Este hecho es subsanable y no es el mayor contratiempo que podemos hallar a la hora de enfrentarnos a situaciones de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua; actualmente, una problemática rodea con su atmósfera estas acciones educativas, y ésta es el prejuicio y la discriminación; la ausencia de valores en la sociedad de la globalización motiva que no exista una conciencia real de la grandeza de ser persona independientemente de la pertenencia a un determinado grupo social que mantiene una determinada raza, género o religión. Por esta razón es muy importante a la hora de plantear diseños curriculares que tengan que ver con la enseñanza de una segunda lengua -en este caso el español- tener en cuenta la diversidad cultural con la cual cohabitamos ya que la apertura de fronteras ha motivado que las costumbres y valores se entremezclen pudiendo estar a la disposición de un mayor número de personas (Salmerón, 1998). La tolerancia en el seno de cualquier institución educativa es uno de los factores más codiciados y de más difícil ejecución; la presencia masiva de los contenidos curriculares dificulta el aflore de estos valores que combatan la discriminación, esto lo podemos observar también en el área de Lengua castellana y Literatura donde a veces la gramática y la historia de la Literatura copan las horas de aprendizaje no dejando lugar a que se pueda trabajar otro tipo de aspectos importantes en la formación de la persona. La institución educativa debe ser un lugar para la reflexión, para la puesta en común, y por ende para el enriquecimiento a través del conocimiento de las distintas culturas que conviven en el mundo (Díaz, 1996).

Lo cierto es que la labor educativa que tiene que ver con la enseñanza de la lengua es una tarea bastante ardua ya que estamos otorgando a la persona un tipo de habilidades que van a ser de notable utilidad en su vida. A lo largo de las distintas etapas de la misma, la persona puede comprobar cómo *leer, escribir, hablar y escuchar* van a ser unas constantes las cuales van a determinar sobremanera su inserción como elemento más o menos útil en el entramado social. No es una casualidad que, ante la proliferación de dinámicas de funcionamiento basadas en la mínima comuni-

cación y en un uso restringido y no ortodoxo de las lenguas, las autoridades educativas se planteen seriamente qué es lo que ocurre con los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas, ya que de ello depende en gran medida el grado de progreso humano y espiritual de las personas (Vázquez, 2001). Por esa razón, tenemos que plantearnos muy seriamente cuál es el enfoque que deseamos conferir a la labor educativa en general y a la enseñanza de la lengua en particular; para nosotros está claro que la recuperación de los valores a través del uso de materiales didácticos que fomenten la concienciación del respeto y tolerancia por las demás personas y por uno mismo es una de las buenas opciones que pueden ser planteadas (López y Encabo, 2001a), aunque de igual manera también tiene que quedar claro que esa utilización no puede ser efectuada en el vacío sino que debe poseer un marco de referencia adecuado que tenga una finalidad última acorde con la inserción de las personas en un entramado cultural. Por ello, nuestro objetivo es el de mejorar los procesos comunicativos de las personas para fomentar su autonomía y que se sientan capaces de interactuar en contextos distintos y puedan desplegar todas sus competencias (López y Encabo, 2001b).

2. La transición del aprendizaje único de la gramática hacia la comunicación

En muchas ocasiones se ha planteado que dominar una lengua es alcanzar un dominio exhaustivo de su gramática; si bien esto es cierto ya que ésta nos proporciona muchas de las claves para la aplicación de dicha lengua en situaciones de uso, a veces no es suficiente volcar el aprendizaje y la enseñanza sobre dicho aspecto ya que el nivel de abstracción que muchas veces se alcanza a través del mismo es nocivo para la persona que tiene sus primeros contactos con una lengua que no es la suya. Es por ello que se debe recomendar una orientación hacia lo funcional, es decir, hacia los instrumentos que faciliten a la persona una más inmediata adaptación al medio, consiguiendo satisfacer necesidades que sin ningún tipo de duda van a surgir. Es por esa razón que pretendemos realizar la transición desde una enseñanza centrada exclusivamente en las estructuras y usos gramaticales hacia una mayor globalización, hacia lo que denominamos competencia comunicativa. En palabras de Hymes (1995) la misma se define como aquella capacidad que posee una persona para comunicarse de manera adecuada y óptima en contextos de diferente índole. Por ello, se adecua perfectamente a nuestras expectativas educativas. Tratar de propiciar la consecución de dicha competencia supone integrar una serie de subcompetencias que hacen que la persona posea una serie de habilidades que la hacen mucho más efectiva socialmente hablando, porque a la subcompetencia gramatical, por ejemplo unimos la social o la sociolingüística (Canale, 1995) con lo que hacemos que el proceso formativo sea más eficaz.

Es por eso que tenemos que tratar de buscar alternativas para la enseñanza que se basen en lo comunicativo-funcional, en un enfoque crítico de la enseñanza que apueste por la formación de personas autónomas y con un pensamiento crítico (Ferrada, 2001), de nada sirve que un individuo sepa la gramática de memoria si no tiene conciencia de lo que realmente está haciendo o si no sabe adaptar ese conocimiento a situaciones novedosas que se le pueden ir planteando a lo largo de las distintas etapas de su vida. Por esa razón hay que intentar formar al profesorado para que opte por el mencionado enfoque tratando de que los conocimientos que va adquiriendo su alumnado se focalicen hacia algo que les sea realmente útil (López y Encabo, 2002a). En esa labor adquiere gran trascendencia el hecho de que los conocimientos que se transfieran al alumnado estén en contacto con su realidad más cercana, con lo que van a vivenciar, por lo que los centros de interés suelen ser una magnífica alternativa para la elaboración de las unidades didácticas; es más en una era donde las tecnologías afloran de una manera imparable cuando se nos plantea el uso de materiales multimedia va a ser necesario el evaluar si estos poseen las características adecuadas para su uso con las personas que van a transitar por el proceso de aprendizaje (López y Encabo, 2002b). De este modo, podemos observar que el planteamiento se encamina hacia una enseñanza que mantiene la pormenorización y la atención a muchos detalles como algo fundamental. Quiere decirse que el proceso evaluativo que en definitiva es el objeto principal de este texto tendrá que ir en consonancia con los planteamientos que deseamos realizar. Por ello en el siguiente de los apartados comenzaremos a hablar con propiedad de lo que es la evaluación dentro de una dinámica de enseñanza basada en un enfoque crítico y comunicativo.

3. Evaluar procesualmente una enseñanza crítico-comunicativa

Tal y como versa el encabezamiento de este apartado optaremos para evaluar una enseñanza de corte crítico la opción cualitativa, es decir que esta elección va a propiciar que prestemos una mayor atención al desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que únicamente al resultado obtenido; y es que en el área de Lengua y Literatura es muy importante estar atentos a la evolución que van manteniendo las personas ya que la lengua nunca es un producto acabado y mucho menos lo es la comunicación ya que en las estructuras sociales esta última se va modificando conforme la sociedad va avanzando en complejidad y en innovaciones. Por tanto debemos prestar especial atención a los procesos y ello va a suponer que nuestra concepción de la evaluación del aprendizaje varíe, ya que no nos vamos a remitir únicamente a datos o a números sino que tenemos que observar más aspectos y van a entrar en juego los elementos referidos a la subjetividad y a la intersubjetividad por lo que la persona o personas a las que se les asigna esta tarea van a tener que poseer una adecuada y elevada cualificación (Escamilla y Llanos, 1995). Dicha persona evaluadora va

a tener la alternativa de implicarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje como un componente más, o bien convertirse en evaluadora externa. Nosotros creemos que es más interesante que acontezca la primera de las opciones con la cual la persona que evalúa podrá ser consciente de muchos más aspectos que acontecen en el hecho educativo.

En el aprendizaje de una segunda lengua es muy importante -aunque lo mencionaremos nuevamente en el siguiente de los apartados- el hecho de observar y apreciar cómo va adquiriendo los conceptos fundamentales una persona; y de igual modo cómo los va equiparando a su lengua primera. Es necesario que tengamos en cuenta esta dimensión ya que suele haber muchísimas equivocaciones debido a la superposición de una lengua sobre otra. Evidentemente las lenguas tienen aspectos comunes en lo que puede concernir a macroestructuras pero existen muchos matices que motivan que no se puedan equiparar de una manera literal. Esto que comentamos va a repercutir en el pensamiento ya que la persona tiene que adaptar su mentalidad a la de la cultura y la lengua que va a vivenciar. Por ello, la persona evaluadora deberá estar muy atenta a las situaciones de uso de la L1 para el aprendizaje de la L2 para evitar las confusiones que conlleven a errores adquiridos en los aprendizajes. La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un enfoque crítico y comunicativo es algo que prácticamente se va convirtiendo en inherente a la praxis educativa ya que cuando las personas están activas y en un proceso comunicativo constante proporcionan muchos estímulos e indicios que deben servir para ir conformando visiones generales y particulares acerca de cómo se hallan las situaciones sobre las cuales se quiere tener un conocimiento.

Tiene que quedar claro que si queremos optar por un enfoque funcional y comunicativo de la enseñanza vamos a cambiar las condiciones educativas en lo que respecta a disposición de las aulas, materiales curriculares, modos comunicativos del profesorado... Todo esto es preciso que sea evaluado pero *in situ* y a posteriori con la finalidad de comprobar si la labor que se está realizando es realmente positiva o no lo es. Así, estaremos en consonancia y coherencia con nuestro modo de entender la enseñanza, porque a fin de cuentas la educación es un proceso que pasa ineludiblemente por los procesos comunicativos (López y Encabo, 2001c).

4. ¿Qué dimensiones podemos evaluar?

Tras la declaración de intenciones en la cual se convierte el anterior apartado, es pertinente indicar en éste cuáles van a ser las dimensiones que tenemos que tener en cuenta a la hora de proceder a evaluar lo que son los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua. Principalmente posemos la opción de restringir nuestra labor únicamente al aula, pero según nuestro criterio el uso exclusivo

de este elemento puede causar sesgo por lo que es oportuno expandir nuestras intenciones y buscar en el funcionamiento conjunto de la institución educativa indicios relativos a que el trabajo efectuado está siendo positivo. Por eso, para evaluar podremos dividir en varios sectores nuestro objetivo; podemos atender a los documentos oficiales que respaldan la dinámica de funcionamiento del centro. Habrá que observar si tales textos preceptivos contienen la teoría necesaria para que la labor didáctica pueda ser llevada a buen fin. En un segundo plano podemos ubicar la actitud y concienciación del profesorado y demás agentes -como puedan ser madres y padres- en lo que respecta a la temática en cuestión; es importante conocer cuál es el estado de la cuestión y qué aportaciones puede realizar cada una de estas personas para la mejora de la calidad de la enseñanza. Por último, lo más importante es poder comprobar que el alumnado en cuestión alcanza una mejora que sea más que evidente en lo que respecta a su formación integral.

Está claro que los documentos del centro, su análisis, pasa por el estudio del Proyecto Educativo, señal inequívoca de lo que pretende la comunidad educativa que trata de realizar una labor social, así como por el análisis del proyecto curricular donde se incluyen los conocimientos mínimos que deben ser transmitidos hacia el alumnado; esos saberes mínimos deben ser enriquecidos por el profesorado de la institución y es ahí donde tenemos que comprobar si realmente se da cobertura teórica a la enseñanza del español para personas que llegan a un país nuevo. Otra situación totalmente diferente se produce en la enseñanza llevada a cabo en lo que no son instituciones educativas ya que no se precisa esa legislación como soporte de actuación. Sí que es pertinente en ambas situaciones -educación formal y no formal- conocer la actitud y pensamiento de los agentes que van a participar en las tareas de actuación didáctica sobre las personas que aprenden; de esa forma las entrevistas o cuestionarios destinados al profesorado o a las madres y padres deben concedernos datos contrastados sobre lo que ocurre en lo que es el contexto globalizado en el cual se inserta la labor educativa; y es que dentro del enfoque comunicativo-funcional que defendemos el contextualizar es un apartado fundamental en el proceso educativo ya que permite que los contenidos a impartir no queden obsoletos sino que se adapten a las personas que son objeto de intervención.

El núcleo principal de la evaluación tiene que estar centrado en la actuación didáctica es decir en la aproximación que hay que realizar para acercar a la persona que se acerca por primera vez a la Lengua extranjera y la propia Lengua, es en ese punto donde el profesorado se convierte en mediador y no en autoritario, esto es así debido a que si se opta por potenciar la comunicación de la persona, hay que situar en un plano no asimétrico al profesorado y al alumnado; si hay algo importante a la hora de aprender una lengua es la práctica, una praxis no coartada; por esa razón en los procesos de evaluación habrá que estar atentos a que las condiciones de aula propicien el desarrollo de las habilidades lingüísticas, esto sin duda que va a repercutir

de una manera considerable en la formación de las personas. Por eso, es importante tener materiales de seguimiento que permitan tener referentes acerca de cómo evoluciona el clima comunicativo dentro del colectivo con el cual se trabaja. Hay que prestar atención a la actuación de la persona que aprende no sólo en el contexto propiamente académico sino que en los momentos de ocio cuando comparte con su grupo de pares el juego también hay que observarla ya que está adquiriendo giros lingüísticos y estructuras de la lengua. Por eso es trascendente que los compañeros y compañeras permitan que estas personas nuevas puedan acceder a las dinámicas lúdicas. En lo que es la propia lengua en sí tenemos que atender a criterios relacionados con la adquisición del vocabulario, con la extensión de las frases utilizadas, con la coherencia y cohesión del discurso en el sentido que corresponde a la utilización de conjunciones o conectores (Mendoza, 1997), y una serie de aspectos que nos permiten comprobar cómo una persona va progresando en su aprehensión de una Lengua que no es la suya propia. A continuación, debemos dar unas pautas de actuación a la hora de utilizar instrumentos que nos permitan medir estas dimensiones que hemos apuntado.

5. Sugerencias criteriales y utensilios para la evaluación dentro del proceso didáctico

Para poder proceder a la evaluación que estamos preconizando a través de este texto necesitamos un criterio claro que guíe nuestras actuaciones. Por ello, nos orientaremos por la reflexión crítica a través de todos los elementos que se incluyen en el sistema de funcionamiento (Rosales, 1988), es decir, todo aquello que pueda intervenir de una manera decisiva en la formación de la persona y en sus capacidades comunicativas. Si para la enseñanza del español como segunda lengua hemos elegido el camino que se conduce a través del desarrollo de centros de interés que ayudan a que la persona de una manera progresiva se vaya aproximando a las estructuras de la Lengua y con posterioridad pueda conocer la Literatura, primero más asequible y luego más compleja de una cultura (Hernández y Villalba, 1999). Hemos apuntado como opción metodológica para evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua, la cualitativa. Desde la misma tenemos que hacer uso de instrumentos que son distintos a los que nos propone la evaluación de tipo cuantitativo; así, es la observación el principal recurso con el cual vamos a contar, una observación que preferentemente debería de ser directa para poder comprobar las evoluciones del colectivo. A esto podemos añadir los diarios, o las notas de campo que realmente nos puedan dar una aproximación importante a lo que deseamos lograr. Pero, evidentemente esto no es suficiente para conformar un proceso evaluador, y por eso en el área de Lengua Castellana y Literatura poseemos otros recursos que pueden colaborar a tener una visión más completa. De esta forma, tal y como hemos apuntado con anterioridad, es importante ahondar en las ha-

bilidades lingüísticas básicas y por eso hemos de configurar instrumentos que nos permitan anotar la longitud de las frases que utilizan las personas, la frecuencia con la cual utilizan determinadas palabras o de igual modo recurrir a las plantillas estandarizadas de caligrafía con el fin de comprobar la evolución de la escritura. Todo esto es preciso matizarlo ya que hay que ser flexible en su aplicación pues las personas tienen un entorno y éste puede influir en la progresión del aprendizaje, por esa razón apuntábamos la importancia de contextualizar, de conocer a las personas, cosa que sólo se puede conseguir mediante la constancia y la creación de entornos comunicativos que, en el caso del aprendizaje del español como una segunda lengua deberán ser más simples para que se pueda ir avanzando en el conocimiento del idioma.

Profundizando en los aspectos adyacentes que son importantes a la hora de comprobar cómo es la progresión del aprendizaje del alumnado es importante la aplicación de sociogramas que nos proporcionen información sobre cómo es aceptado en el grupo, esto se va a unir a la observación de otros factores. Como hemos indicado hay que ir de forma progresiva, lo cual supone que la evaluación tenga que ir encaminada a comprobar si la asimilación de los saludos, de los números, de los días... puede propiciar el acceso a otro tipo de estructuras más complicadas como son las estructuras de las frases. Conforme la persona educadora observe procesos podrá ir evaluando lo que son los textos, sobre todo la coherencia y la riqueza de los mismos. Un factor que cobra especial relevancia en los primeros momentos de evaluación es el lenguaje icónico ya que asociándose al verbal va a propiciar que las personas que llegan al nuevo país adquieran de una manera mejor el vocabulario permitiendo observar al evaluador si el aprendizaje ha sido satisfactorio.

Otro elemento que hemos mencionado lo pueden constituir los materiales tecnológicos basados en programas informáticos que tienen que ayudar a la motivación por el aprendizaje. Dichos materiales multimedia contienen diversos aspectos que permiten también evaluar cómo es la interacción de la persona con el programa (Gimeno y Navarro, 1999). Lo que ocurre es que en muchas ocasiones la persona educadora debe estar próxima al alumnado para evitar el acierto por el método ensayo-error. En definitiva, los instrumentos que tenemos que utilizar para evaluar la enseñanza del español como una segunda lengua deben ser de corte cualitativo aunque la ayuda de lo cuantitativo no debe ser eximida. Siempre debemos observar si el instrumento realmente va a ayudarnos a comprobar cómo está el estado de la cuestión en lo que respecta al aprendizaje del alumnado, orientado tal proceso a su mejora comunicativa.

6. Recapitulando lo expuesto

Y hemos llegado a la conclusión de esta aportación. Ahora es momento de realizar un breve resumen que ayude a la persona lectora a recordar los distintos aspectos por los cuales se ha ido transitando a través de las palabras. Hay que ser conscientes de la apertura de fronteras que se ha producido a lo largo del planeta y que motiva el contacto entre las culturas. Por esa razón, surge la necesidad de que las personas para estar habitando en un país distinto al suyo tengan que poseer el conocimiento de la Lengua que en ese estado se maneje. De ahí se deriva la necesidad de diseñar metodologías que hagan más sencillo el aprendizaje. Ello pasa por la funcionalidad de las acciones para que la labor pueda ser realmente didáctica. Para evaluar esas tareas que van a ser activas proponemos la atención a los procesos más que a los resultados: en esa labor los instrumentos que tenemos que utilizar serán de carácter cualitativo. Tenemos que ser conscientes de la importancia que adquiere la enseñanza y el aprendizaje de la Lengua y la Literatura en la vida de las personas, y con esta temática que hemos abordado nos damos cuenta de que la comunicación es algo crucial en el ciclo vital, y en una sociedad que tiende hacia la automatización hay que ser conscientes de la importancia que supone poder comunicarse en cualquier parte del mundo, capacidad cuya adquisición pasa ineluctablemente por la educación.

Referencias bibliográficas

- CANALE, M. (1995): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". En: LLOBERA, M. (coord.): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 63-81.
- CASANOVA, M^a. A. (1995): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla.
- CHOMSKY, N. (2001): *El beneficio es lo que cuenta: neoliberalismo y orden global*. Barcelona: Crítica.
- DÍAZ, M^a. J. (1996): *Escuela y tolerancia*. Madrid: Pirámide.
- ESCAMILLA, A. y ILLANOS, E. (1995): *La evaluación del aprendizaje y de la enseñanza en el aula*. Zaragoza: Edelvives.
- FERRADA, D. (2001): *Currículum crítico comunicativo*. Barcelona: El Roure.
- GIMENO, A. M^a. y NAVARRO, C. (1999): "Recursos didácticos para el aprendizaje de E/LE a través de las nuevas tecnologías. El proyecto CAMILLE y Español interactivo". En: CELIS, A. y HEREDIA, J. R. (coords.): *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*. Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 517-522.
- HOLTGRAVES, T. M. (2001): *Language as social action. Social Psychology and Language use*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.

- HYMES, D. (1995): "Acercas de la competencia comunicativa". En: LLOBERA, M. [et al.]. *Competencia comunicativa, elementos básicos en la enseñanza de Lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-46.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001a): "Una didáctica axiológica como alternativa a la discriminación: re-creando las fábulas2. En: *Bordón*, 53 (1), 87-94.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001b): *Mejorar la comunicación en niños y adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2001c): *Heurística de la comunicación. El aula feliz*. Barcelona: Octaedro.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002a): Competencia comunicativa, identidad de género y formación del profesorado. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 43, 113-122.
- LÓPEZ, A. y ENCABO, E. (2002b): "La animación a la lectura desde un material multimedia para la enseñanza del español como L2". En HOYOS, M. C. [et al.]: *El reto de la lectura en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial Universitario, 1175-1182.
- LÓPEZ, M. (1999): *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Editorial Escuela Española.
- MENDOZA, A. (1997): "La evaluación en el área de lenguaje: modelo para un proceso formativo". En: CANTERO, F. J. [et al.] (ed.): *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe del Siglo XXI*. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la Universidad, 87-104.
- NEITO, S. (2001): *Language, Culture and Teaching. Critical Perspectives for a New Century*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- ROSALES, C. (1988): *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- SALMERÓN, F. (1998): *Diversidad cultural y tolerancia*. México: Paidós.
- SANTOS, M. A. (1993): *La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Málaga: Aljibe.
- VÁZQUEZ, S. (2001): 2001: "Año Europeo de las Lenguas, el español en el mundo". En: *El patio escolar*, 24, 5.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T. (1999): "Metodología de la enseñanza del español para inmigrantes y refugiados". En: VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M^a. T.; AGUIRRE, C.: *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC, 57-193.

LA EVALUACIÓN DEL PROCESO DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS

Susana Pastor Cesteros
Universidad de Alicante

1. El concepto de evaluación

Parece fuera de toda duda que cualquier proceso de aprendizaje debe llevar aparejado de modo inherente una evaluación del mismo, en todas sus dimensiones. Si nos referimos en particular al aprendizaje de segundas lenguas, independientemente de la lengua de que se trate, del contexto en que se realice la enseñanza, del nivel de conocimientos previos, de la metodología que se emplee o de los objetivos que se persigan (factores todos ellos que determinan, entre otros, la modalidad de enseñanza) habrá también una evaluación de todos los elementos que intervienen en el proceso; una evaluación, por tanto, en un sentido amplio, tal y como explicamos más adelante¹.

Se ha asumido tradicionalmente que la labor evaluadora está relacionada con el profesor, en quien recae la responsabilidad de la enseñanza de esa segunda lengua, entendida como tarea facilitadora del aprendizaje de la misma por parte de los alumnos. Pero también desde la perspectiva de quien emprende el camino de aprender a comunicarse en una lengua distinta de la suya materna, esto es, del aprendiz, hay siempre una actitud evaluadora, consciente o inconsciente. Si comenzamos a aprender un idioma -en una clase obligatoria dentro de la enseñanza reglada, voluntariamente en una escuela oficial o en una academia, incluso de modo autónomo- siempre estamos juzgando diversos aspectos: ese tipo de aprendizaje respecto del de otras materias, la actitud y metodología del profesor, los materiales que se emplean en el aula, el modo de examinarnos, la participación del resto de compañeros y el ambiente general del grupo, nuestra propia implicación en el estudio... tales juicios de

¹ Algunos trabajos que abordan aspectos básicos sobre la evaluación en el aula de segundas lenguas son los de Escobar (2001), Palencia del Burgo (1990) y Valcárcel y Verdú (1995). En particular en el ámbito del español como lengua extranjera, son especialmente valiosas las aportaciones de Teresa Bordón (1999) y Juan Eguiluz y Ángeles Eguiluz (1996).

valor, que pueden ser más o menos explícitos, forman parte también del concepto de evaluación al que intentamos referirnos.

A pesar de que ya desde la formulación del concepto de competencia comunicativa, en sus inicios a principios de los setenta, y en aportaciones posteriores como la de Michael Canale (1983), se concedió un lugar relevante no sólo al aprendizaje de la misma, sino también a su evaluación, parece que el desarrollo posterior del enfoque comunicativo ha insistido más en el diseño de objetivos y contenidos, así como en la metodología para alcanzar los primeros, que en la necesidad de arbitrar un modelo de evaluación acorde con la 'pedagogía comunicativa del lenguaje', en términos del citado autor. De hecho, la evaluación ha sido tradicionalmente la parte del proceso de aprendizaje menos atendida y la que a menudo se ha visto lastrada por concepciones y métodos ya superados en la práctica cotidiana del aula, una vez aceptada la competencia comunicativa (suma de las subcompetencias lingüística, socio-cultural, estratégica y discursiva) como el principal objetivo de la enseñanza de segundas lenguas.

En una visión abarcadora del concepto de evaluación, podemos entender que se trata de una operación indisociable de todo proceso de enseñanza y aprendizaje, al margen de su materialización o no en según qué tipo de pruebas. Partimos de la base, por tanto, de que siempre que aprendemos una segunda lengua estamos expuestos, como aprendices, a un continuo proceso interno de evaluación: nos damos cuenta de qué estamos aprendiendo, de cómo está cambiando nuestro conocimiento y uso de la lengua meta, de si se están cumpliendo los objetivos que se nos habían planteado, etc. Este tipo de valoración también debe presidir la tarea del profesor, pero no sólo en forma de un examen final que dé cuenta de cómo ha ido el proceso desde el punto de vista de la adquisición, sino mediante una continuada observación del funcionamiento de la clase (la actitud de los alumnos y la propia, el material didáctico, los resultados, etc.): tales datos permitirán introducir los cambios oportunos bien a lo largo del mismo curso, si son recogidos mientras todavía son operativos, bien en cursos sucesivos, si se recaban a su finalización.

De cuanto acabamos de decir podemos deducir que pueden evaluar tanto el profesor como los aprendices, y que son muchos los aspectos susceptibles de ser evaluados. En realidad, lo son todos los elementos que intervienen en el aprendizaje, como por ejemplo:

- El progreso en el desarrollo del uso de la lengua meta, que suele ser la evaluación más común, realizada por el profesor respecto de los alumnos.
- La metodología de enseñanza, que deben evaluar los aprendices.
- El propio proceso de aprendizaje, que constituye una autoevaluación de los alumnos (qué estrategias han utilizado, qué les ha resultado difícil y por qué, etc.).

- Los materiales didácticos y los recursos utilizados, que pueden evaluar tanto profesor como alumnos.
- O los propios instrumentos de evaluación (los ya empleados o los que se vayan a emplear), por si se consideran o no los más adecuados.

Una de las consecuencias que podemos extraer de esta primera aproximación al concepto de evaluación es que no es lo mismo evaluar que examinar, a pesar de que en ocasiones se usen ambos términos indistintamente. Según el *Diccionario de Lingüística Aplicada y Enseñanza de Lenguas* (RICHARDS *et al.*, 1985), la evaluación es "en general, la recogida sistemática de información con el objetivo de tomar decisiones. La evaluación utiliza tanto métodos cuantitativos (por ejemplo, pruebas) como cualitativos (observaciones, clasificaciones según opinión y juicios de valor)". En cambio, la prueba o test (equivalente a examen, término que, curiosamente, no aparece en dicho diccionario) sería el "procedimiento para medir las habilidades, el conocimiento o la actuación". Por consiguiente, evaluar es un proceso más amplio y sin duda más complejo que examinar; la confusión tal vez proceda del hecho de que durante mucho tiempo toda la evaluación se ha limitado al examen tradicional.

¿Y qué sucede en la actualidad? Algunas de las preguntas que nos pueden dar la clave de la situación en estos momentos en lo referente a la evaluación en el aula de lengua extranjera son las siguientes: de todos los posibles aspectos evaluables que hemos mencionado anteriormente, ¿cuál es el que recibe más atención? ¿cómo se lleva a cabo tal evaluación? ¿y por qué sucede de tal modo?. Las respuestas se orientan con gran probabilidad hacia la mera evaluación del progreso de los alumnos en la adquisición de la segunda lengua, realizada directamente por el profesor; y las causas que explican, aunque no justifican, este modo de actuar, vienen dadas porque el docente sigue teniendo un papel decisivo y se sigue considerando el aprendizaje lingüístico como el elemento esencial. Nos inclinamos a pensar que persiste una concepción todavía bastante tradicional de la evaluación en el aula de segundas lenguas, a pesar de la evolución que se ha experimentado en los diferentes métodos de enseñanza, como recogemos a continuación, hasta llegar a propuestas metodológicas actuales como el enfoque por tareas, cuyo modo de operar transforma a su vez la manera de evaluar.

2. La evaluación en los distintos enfoques metodológicos

Como era de esperar, el concepto de evaluación ha ido transformándose paralelamente a como lo han ido haciendo los distintos enfoques metodológicos. Cada uno de ellos presenta una serie de objetivos y contenidos, así como propuestas para la puesta en práctica del método, que suelen basarse en un componente teórico (con

aportaciones de la teoría lingüística, psicológica y pedagógica), en el que se incluyen las consideraciones relativas a la evaluación:

- En lo que se ha venido a denominar 'método tradicional', la evaluación se limitaba a un examen final (en la mayoría de los casos, únicamente escrito) que verificaba los conocimientos lingüísticos adquiridos por el alumno. En la medida en que se trata de un tipo de enseñanza que ofrece un modelo de gramática normativa y en el que la lengua se convierte en un fin en sí mismo, que exige una reflexión metalingüística y que se ejemplifica a menudo con modelos literarios, no es de extrañar que dicho examen tenga en cuenta criterios morfológicos y sintácticos y que incluya pruebas de traducción y dictado para comprobar que se ha aprendido el vocabulario y las normas ortográficas.
- En el método audio-oral, de base estructuralista y conductista, en el que se propone un sistema de gramática descriptiva (con insistencia en las estructuras lingüísticas básicas de la lengua meta), y en el que se priman las destrezas orales sobre las escritas, la evaluación es considerada desde una perspectiva más rigurosa, al amparo de las últimas aportaciones de la psicometría. En este ámbito se consolidan las pruebas objetivas, que funcionan mediante un gran número de preguntas, con la previa determinación de las respuestas aceptables y la valoración otorgada a cada una de ellas. La evaluación se convierte así en un instrumento o técnica con voluntad de carácter científico. Pero se aplica al ámbito exclusivamente oracional y en lo relativo, fundamentalmente, a estructuras lingüísticas y vocabulario.
- En el enfoque comunicativo, finalmente, se comienza a considerar la evaluación como un medio eficaz de mejora del proceso de aprendizaje, en la medida en que permite tomar decisiones que afectan a dicho proceso. El hecho de que se interprete la lengua como un instrumento de comunicación y se potencie el uso de la misma transforma también la noción de cómo evaluar ese uso; por eso no se trata sólo de juzgar unos conocimientos, de medir el rendimiento referido a unos contenidos lingüísticos y funcionales establecidos previamente, sino que se dificulta la tarea, pues lo que se ha de evaluar no es tanto la competencia cuanto la actuación, no los conocimientos sino las habilidades, que son, en definitiva, las que se ponen en práctica cuando nos comunicamos en una lengua extranjera.

Aunque hemos repasado esta cuestión de modo muy esquemático, en lo que nos interesa hacer hincapié es en cómo una distinta manera de entender no sólo qué es una segunda lengua, sino sobre todo en qué consiste aprenderla, genera a su vez diferentes concepciones sobre cómo se ha de evaluar. En la actualidad, con un símil muy ilustrativo que ha sido empleado por diversos autores, del mismo modo que en una autoescuela se examina sobre cuestiones teóricas, pero se ha de conducir efectivamente un vehículo ante los ojos de un examinador; o que en un conservatorio, junto a conocimientos de solfeo, se valora la habilidad en la manera de tocar un de-

terminado instrumento, lo coherente es que para evaluar la competencia comunicativa de un alumno en una segunda lengua se tengan en cuenta aspectos discursivos, estratégicos, socioculturales y, entre los lingüísticos, los que tienen que ver con el desarrollo de las cuatro destrezas, tal como sucede en los exámenes oficiales avalados por determinadas instituciones². Ello significa que toda evaluación que se limite a cuestiones gramaticales o que excluya actividades de comprensión auditiva o expresión oral, no sólo no será acorde con los presupuestos de los actuales enfoques metodológicos, sino que será sencillamente incompleta y, por tanto, inoperante.

3. Tipos de evaluación

Con las últimas aportaciones del diseño curricular a la enseñanza de segundas lenguas, se coincide con la visión de la evaluación presentada a propósito del enfoque comunicativo y se insiste en la relevancia de su papel. Así, resulta digna de mención la distinción que se establece entre *evaluación formativa* y *sumativa*, que tiene que ver con para qué obtenemos la información y con el tipo de decisiones que se deriven de ella. Del siguiente modo lo concibe García Santa-Cecilia (1995: 167), coordinador del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*:

La evaluación formativa tiene lugar durante el desarrollo del curso y conducirá a decisiones relacionadas con la mejora del programa, por ejemplo, la adecuación de los objetivos, el grado de preparación de los profesores, la utilidad de los manuales de enseñanza, la selección y utilización de determinados instrumentos de evaluación. La evaluación sumativa, por su parte, se produce al final del curso y está dirigida a determinar si se han alcanzado los objetivos previstos. Si consideramos esta distinción desde la perspectiva del alumno, podemos considerar que la evaluación sumativa le permite hacer balance del punto en que se encuentra con respecto a los objetivos del programa, mientras que la evaluación formativa le proporciona información sobre el proceso de aprendizaje, esto es, cómo aprende, qué tipo de actividades le resultan más útiles, qué problemas tiene, etc.

² La evaluación de la expresión escrita ha sido probablemente la que ha recibido mayor atención, quizás porque también ha sido, tradicionalmente, una de las destrezas más practicadas; resultan especialmente interesantes en este sentido las aportaciones de Eguiluz y Vega (1996), como fruto de su experiencia en la corrección de las pruebas escritas de los exámenes oficiales del Instituto Cervantes. Y, aunque desde una perspectiva diferente, considero a su vez fundamental la obra de Cassany (1993) dedicada a la corrección de lo escrito: en la medida en que corrección de errores y evaluación de la producción están íntimamente relacionados, este pequeño ensayo puede resultar de gran utilidad al profesorado de segundas lenguas. Para la evaluación de la expresión oral puede consultarse Bordón (1991), Escobar y Hasselgren (2002), Young y Weiyun (eds.) (1998), así como Escobar y Nussbaum (2002). En cuanto a la comprensión auditiva, véase Bordón (2000). Otros aspectos de la evaluación del aprendizaje de una segunda lengua que han sido estudiados son la competencia gramatical (Bini, 1997), los estadios de aprendizaje (Bordón, 1993), la autonomía del aprendiz (Hernández y Picó, 1993; Holec, 1990), el componente estratégico (1993), así como la evaluación de la tarea comunicativa (Ruiz y Lozano, 1991).

Junto a esta sustancial distinción, también podemos establecer otra en el ámbito de la evaluación, que tiene más que ver con el tipo de datos con los que se trabaja. En ese sentido se habla (tal y como aparecía en la primera definición de evaluación citada) de *evaluación cuantitativa*, que se concreta en cifras y estadísticas (por ejemplo, los resultados de las pruebas objetivas, el índice de asistencia a clase, etc.), frente a *evaluación cualitativa*, que parte de observaciones e informes que no pueden materializarse de modo numérico (a través de cuestionarios, entrevistas, etc.³). Con respecto a estas dos fuentes de datos, interesa resaltar que se suele conceder mayor credibilidad a la primera, por su supuesto carácter 'científico', pero que no podemos subestimar la información que obtenemos de la segunda, pues a menudo resulta enormemente clarificadora.

Volviendo al papel desempeñado por la evaluación, y a pesar de cuanto venimos diciendo, que puede llegar a parecer más una declaración de intenciones que un reflejo de la realidad, nos adentramos en el terreno de la confrontación entre lo que debería ser la evaluación en el aula de segundas lenguas y lo que realmente es en la práctica docente cotidiana. La distancia entre estas dos situaciones quizás explique el generalizado descreimiento respecto de las pruebas de evaluación por parte de los profesores y, sobre todo, de los alumnos, que no suelen ser precisamente los más beneficiados en este proceso. Cito las críticas palabras de Jenaro Ortega (1996: 22) para exponer las dudas que podemos albergar sobre la correcta aplicación de la evaluación tal como la venimos presentando hasta ahora:

Todo proceso de docencia/aprendizaje va siempre encaminado a la consecución de ciertos objetivos; alcanzarlos exige ir tomando a lo largo de diversos momentos de tal proceso las mejores decisiones; luego los mecanismos de evaluación que las sustentan habrán de ser coherentes tanto con esos objetivos, como con el enfoque didáctico que guíe el proceso. [...] Pero, como en otros órdenes de la vida, parece que aquí también -y no en pocos casos- lo absurdo parece ser lo normal y lo razonable lo utópico. En efecto, ¿se establecen con claridad los objetivos de un curso? ¿se escoge el método de enseñanza que mejor se avenga con la naturaleza de esos objetivos? Si las respuestas a estas preguntas son confusas, contradictorias o no existen ¿qué información recogen y miden? Y si, pese a todo, los resultados que aporte una prueba así determinan de hecho una decisión, ¿qué ocurrirá si ésta es, digamos, de cierto peso?

De todos modos, la descripción de tal situación no debe llevarnos a dudar de la viabilidad de una correcta evaluación. De la transformación de la práctica docente dependerá que sea realmente un instrumento válido para decidir y valorar el proceso de aprendizaje.

³ Podemos consultar una propuesta de cuestionario evaluador global en Fernández Moya (1998).

4. Las pruebas evaluadoras

La evaluación de una segunda lengua puede materializarse a través de distintos tipos de pruebas, entre los que podemos señalar:

- Las *pruebas de aptitud lingüística*, que miden la capacidad del sujeto para adquirir una segunda lengua. Permiten identificar a aquellos alumnos que con mayor probabilidad obtendrán resultados satisfactorios en el aprendizaje de una segunda lengua, midiendo capacidades como la de memorización, la de inducir significados, la capacidad para codificar la gramática y la fonética de la lengua que se está aprendiendo.
- Las *pruebas de proficiencia* son las que miden los conocimientos que se poseen de una segunda lengua, de modo general, al margen de la realización de ningún programa concreto de enseñanza. Para conocer el nivel general de dominio de una segunda lengua se han habilitado desde hace años exámenes oficiales a nivel mundial para los distintos idiomas: el TOEFL para el inglés en Estados Unidos, el DELE para el español, etc.⁴
- Las *pruebas de rendimiento* evalúan los conocimientos adquiridos tras la realización de un determinado curso en la lengua meta; en otras palabras, miden cuánto ha aprendido el estudiante de acuerdo con los objetivos propuestos en un programa y a partir de unos determinados materiales didácticos. Suelen realizarse al final de una unidad, de un trimestre, de un curso y permiten comprobar el nivel real de adquisición de los alumnos, así como el consiguiente éxito o fracaso de la práctica docente.
- Las *pruebas de nivel* son las que permiten clasificar a los estudiantes en el estadio que les corresponde de un curso o programa de estudios. De su eficacia depende en muchas ocasiones la cohesión y el buen funcionamiento futuro del grupo, para evitar desequilibrios en el conocimiento y uso de la lengua entre los aprendices.

En la confección de estas y otras posibles pruebas⁵, sea cual fuere el momento del proceso de aprendizaje en el que se planteen o el tipo de datos que queramos obtener, habremos de tener en cuenta tres elementos:

- Qué queremos evaluar.
- Qué procedimientos utilizaremos.
- Y qué escala utilizaremos para conceder valor a lo observado.

⁴ Un completo estudio dedicado a la elaboración y corrección de este tipo de exámenes se lo debemos a ALDERSON, CLAPHAM y WALL (1999).

⁵ Para el diseño de pruebas evaluadoras de lengua, puede consultarse BACHMAN y PALMER (1996).

Por lo que respecta al propio diseño de las pruebas, existen tres requisitos que se han de considerar, que son:

- Su validez: ¿la prueba proporciona información acerca de lo que realmente quiero observar y evaluar?
- Su fiabilidad: ¿es oportuna/fiable la medición de la información, o la aplicación de una determinada escala puede llegar a producir errores?
- Su viabilidad: ¿hasta qué punto se cumplen las dos exigencias anteriores, teniendo en cuenta el contexto en el que se realiza la prueba? Aquí entrarían en juego factores como la disponibilidad de alumnos y profesor, el tiempo empleado, los recursos, etc.

A partir de tal distinción, las pruebas habrían de ser válidas, fiables y viables, aunque lo cierto es que no siempre se cumplen por igual estos requisitos, entre otros motivos, porque pueden llegar a ser antagónicos. Por ejemplo, a mayor validez, mayor dificultad en la medición; y cuanto más validez y fiabilidad tenga una prueba, también será menos viable, esto es, su elaboración y realización serán más costosas. El caso de las pruebas de nivel puede ejemplificar este hecho: una selección de alumnos en distintos grupos llevada a cabo a lo largo de toda una semana con pruebas sobre las diversas destrezas, entrevistas personales con varios evaluadores, etc. sería muy válida y fiable, pero realmente muy poco viable. Por todo ello, a lo que debemos tender es hacia un equilibrio entre estas tres vertientes, siempre en función de las necesidades concretas: para qué estamos evaluando y en qué condiciones (Slagter, 1994).

A partir de tales coordenadas, ¿cómo se concreta en los dos enfoques más extendidos esta aplicación de la evaluación a través de pruebas?

Desde la perspectiva estructuralista, las pruebas se refieren siempre al sistema lingüístico. Los elementos y estructuras gramaticales que se han de evaluar se disponen en función de una gradual complejidad, del mismo modo que en su presentación en el aula. Y, como dijimos, se opta por pruebas psicométricas, en las que uno de los procedimientos de extracción de información más utilizados es el de las preguntas de respuesta múltiple. Los aspectos positivos de este tipo de pruebas son que se evalúa a un gran número de alumnos al mismo tiempo; que en la corrección de las respuestas no interviene la opinión del investigador (de ahí su 'objetividad'); y también que, si la prueba está bien elaborada, puede llegar a tener una gran fiabilidad, del mismo modo que, al ser aplicada a muchos alumnos, suele resultar muy viable. El principal inconveniente que presentan es su escasa validez, puesto que no proporcionan información sobre la capacidad real del uso comunicativo de la lengua por parte del aprendiz, aunque sí lo pueda hacer del conocimiento que tenga del sistema lingüístico. De ahí las abundantes críticas a la artificialidad de este tipo de pruebas.

Desde la perspectiva comunicativa, como la concepción del proceso de aprendizaje adquiere mayor complejidad, también los procedimientos de evaluación se complican, en un intento por reflejar la capacidad del uso real de la lengua, y no sólo su dimensión formal. En cuanto al tipo de pruebas que se plantean, han de ser integradoras y no de elementos discretos, basándose en una concepción unitaria de la lengua. Y la recogida de información sobre el dominio que el alumno tenga de la lengua meta ha de ser lo más directa posible, a través de la observación de su actividad lingüística real, en la línea de la habilidad a que hacía referencia Canale. De ese modo, cualquier prueba que intente medir la capacidad de uso de la lengua meta deberá incluir prácticas lo más similares posibles a una comunicación real.

El problema que se plantea es cómo conseguirlo. Cómo reconstruir un contexto comunicativo en la prueba; qué instrumentos de medición emplear, pues resulta difícil convertir lo observado en un determinado valor o darle una puntuación según una escala numérica, lo cual nos aboca a una cierta subjetividad; y qué viabilidad tendría una prueba de estas características, habida cuenta de las dificultades para su elaboración o el coste en tiempo o medios. No obstante, aun a pesar de tales obstáculos, la evidencia de la validez de este tipo de evaluación comunicativa, debe convertirla en nuestro objetivo: se trata en definitiva de diseñar pruebas que evalúen claramente lo que creemos que se debe evaluar (el uso), tal como establecemos en los objetivos de nuestros programas, de modo que no haya contradicción entre éstos y su evaluación.

A lo largo del presente artículo hemos esbozado algunas reflexiones generales acerca de la evaluación de segundas lenguas, que requerirían sin duda mayor profundización en muchos de los aspectos tratados. Por ello recogemos en la siguiente bibliografía abundantes referencias, que han sido introducidas oportunamente a lo largo del mismo (sobre la elaboración de las pruebas, algunas propuestas detalladas o la evaluación de cada una de las distintas destrezas), que confiamos en que permitan al lector ampliar aquellas cuestiones que en mayor medida hayan despertado su interés.

Bibliografía

- ALDERSON, J. CH.; CLAPHAM, C.; WALL, D. (1999): *Exámenes de idiomas. Elaboración y evaluación*. Cambridge: CUP.
- BACHMAN, L.F. & PALMER, A.S. (1996): *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: Oxford University Press.
- BINI, M. (1997), "La evaluación de la competencia gramatical: una cuestión abicrta". En: *La evaluación en las Escuelas Oficiales de Idiomas de la Comunidad de*

- Madrid. Madrid: Escuela Oficial de Idiomas y Ministerio de Educación y Cultura, 119-131.
- BORDÓN, T. (1991): "Evaluación de la lengua hablada". En: ALBURQUERQUE, R. (ed.) (1991): *III Jornadas Internacionales del español como lengua extranjera*, Madrid: Ministerio de Cultura, 7-18.
- . (1993): "Evaluación y niveles de competencia comunicativa". En: MIQUEL, L. y SANS, N. (ed.) (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 37-60.
- . (1999): "La evaluación del español como lengua extranjera". En: *Boletín de ASELE*, nº 20, 15-25.
- . (2000): "La evaluación de la comprensión auditiva en aprendices de E/LE". En: *Carabela*, 49, 77-102.
- CANALE, M. (1983): "From communicative competence to communicative language pedagogy", traducido al catalano en LLOBERA, M. [et al.] (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid: Edelsa, 63-82.
- CASSANY, D. (1993): *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- EGUILUZ, J. y EGUILUZ, A. (1996), "La evaluación de segundas lenguas: actualidad, evolución y concepto". En: *Frecuencia-L*, 2, 30-32.
- EGUILUZ, J. y VEGA SANTOS, C. (1996): "Criterios para la evaluación de la producción escrita". En: MIQUEL, L. y SANS, N. (ed.) (1996): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*. Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 3, 75-94.
- ESCOBAR, C. (2001): "La evaluación". En: NUSSBAUM, L. y BERNAUS, M. (ed.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*: Madrid: Síntesis, 325-358.
- ESCOBAR, C. & HASSELGREN, A. (2002): *Assessing secondary school students' oral interaction: opening paths for better learning*. Barcelona: APAC.
- ESCOBAR, C. y NUSSBAUM, L. (2002): "¿Es posible evaluar la interacción oral en el aula? En: MIQUEL, L. y SANS, N. (2002): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*. Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 5, 37-52.
- FERNÁNDEZ DE MOYA, Z. (1998), "La evaluación en la enseñanza de E/LE: una propuesta de cuestionario". En: MORENO, F. [et al.] (ed.) (1998): *La enseñanza del español como lengua extranjera: Del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*. Alcalá: Universidad de Alcalá, 319-331.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación metodológica, planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- HERNÁNDEZ, M^a J. y PICÓ, E. (1993): "La evaluación como base del desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía". En: MIQUEL, L. y SANS,

- N. (ed.) (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 107-16.
- HOLEC, H. (1990): "Apprendre à l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre", *Études de Linguistique Appliquée*, n° 80, Paris: Didier Érudiction, p. 39-47.
- MANCHÓN RUIZ, R. Mª (1993): "La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas". En: MIQUEL, L. y SANS, N. (ed.) (1993): *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE*, Madrid: Fundación Actilibre, Col. Expolingua, vol. 1, 151-156.
- ORTEGA OLIVARES, J. (1996): "Evaluación en el aula de español/LE: algunas consideraciones generales". En: RUEDA, M. [et al.] (ed.) (1996): *Tendencias actuales en la enseñanza del español como lengua extranjera II. Actas del VI Congreso Internacional de ASELE*. León: Universidad de León, 19-33.
- PALENCIA DEL BURGO, R. (1990): "La evaluación como diagnóstico y control". En: AA.VV. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid: Santillana, 220-244.
- PASCUAL DIEZ, J. (2000): *Evaluar la lengua en el aula: análisis de necesidades del profesorado*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. (1985): *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel (adaptación de Carmen Muñoz y Carmen Pérez, 1997).
- RUIZ CAMPILLO, J.P. y LOZANO LÓPEZ, G. (1991): "Hacia una evaluación interna de la tarea comunicativa". En: *Lenguaje y Textos*, n° 5, 87-100.
- SLAGTER, P.J. (1994): "Fiabilidad y validez en tests de lengua. A propósito de un test de elección múltiple de español como lengua extranjera". En: *REALE*, 1, 137-156.
- VALCÁRCEL PÉREZ, M.S. y VERDÚ JORDÁ, M. (1995): *Observación y evaluación de la enseñanza comunicativa de lenguas modernas*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CI-DE).
- WOODFORD, P.E. (1993): "Técnicas para evaluar las destrezas de producción y recepción en estudiantes de español como lengua extranjera". En: MONTESA, S. y GARRIDO, A. (ed.): *Actas del III Congreso Nacional de ASELE. El español como lengua extranjera: De la teoría al aula*. Málaga: Universidad de Málaga, 23-46.
- YOUNG, R. y WEIYUN, A. (ed.) (1998): *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: John Benjamins.

LA EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

M^a Victoria Reyzábal

*Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid*

Con este artículo se pretende fundamentar, de forma breve, la necesidad de utilizar un modelo de evaluación específico para la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua y como lengua extranjera, de manera que tanto su enseñanza como su aprendizaje resulten lo más eficientes posible. Para ello, se propone la aplicación de una evaluación continuada y formativa, mediante el uso de técnicas como la observación, la encuesta o la entrevista, y una rigurosa recogida de datos en los instrumentos apropiados para ello. Se presentan varios tipos de instrumentos, como escalas de valoración, listas de control, cuestionarios, etc., dirigidos a la evaluación inicial, procesual y final, en función de los objetivos que el profesorado pretenda que los estudiantes alcancen en cada momento del proceso.

Distintas investigaciones realizadas a partir de los años ochenta demuestran que los estudiantes inmigrantes suelen adquirir con cierta prontitud gran competencia oral en el uso de la lengua de acogida. No obstante, también muestran que a pesar de este rápido despliegue de la fluidez conversacional, por lo común hacen falta al menos 5 años (o bastantes más) para que alcancen un nivel equivalente al de los hablantes nativos en los aspectos académicos del idioma (Collier, V. P., 1987; Hakuta, K. y cols., 2000; Cummins, J., 2002). Por otra parte, está probado que cuanto mejor es el conocimiento y dominio de la lengua de origen con más rapidez se realizan los aprendizajes de la L2. Todo esto nos indica que unas son las exigencias para la adquisición de las destrezas conversacionales y otras para las académicas con respecto a la lengua vehicular; en el primer caso, la competencia que se requiere es menor que en el segundo. En los usos orales no formales, por ejemplo, el contacto visual, la entonación, los gestos de las manos, la expresión facial, etc., optimizan la comunicación, lo que no sucede con el código escrito, ni tampoco, de igual manera, con el uso del lenguaje oral formalizado que es el que se suele emplear en el aula -exposiciones, argumentaciones, respuesta a preguntas sobre la materia, etc.- (Reyzábal, M.V., 2001). Ello se debe, entre otras causas, a que el vocabulario que se

utiliza resulta más específico y a que la morfosintaxis además de ser más compleja debe formalizarse con mayor rigor, sin olvidar que, por regla general, los contenidos curriculares suelen requerir un grado más alto de abstracción. Por otra parte, en relación con la importancia de que estos estudiantes se nivelen con los equivalentes nativos de sus grupos, hay que tener en cuenta algo obvio: que estos últimos también continúan avanzando en su dominio del español.

En otro orden de cosas, conviene reforzar la idea de que la lengua, especialmente en su desempeño académico, es responsabilidad de todos y cada uno de los docentes del centro. Por tanto, sería de desear que cada escuela tuviera un Proyecto Lingüístico concreto de enseñanza de español para todos aquellos estudiantes (todos) que presentan dificultades, pues muchos nativos también revelan carencias en ámbitos diversos (ortografía, lectoescritura, cohesión y coherencia textual...). En cualquier caso, para que el alumnado que desconoce o maneja deficientemente el castellano se comprometa en su aprendizaje debe convivir en un marco educativo en el que las relaciones interpersonales resulten gratas y respetuosas. Los estudiantes hacen más con un maestro que los respeta y valora que con un juez que los "des/califica", en muchas ocasiones, sólo porque es tan ignorante en la cultura del otro, como el inmigrante desconocedor de la nuestra. El fracaso escolar del alumnado de cultura diferente tiene mucho que ver con las relaciones de poder y, en consecuencia, de prestigio social entre colectivos dominantes y subordinados, ya que éstos suelen estar discriminados en la sociedad y en la escuela (situación que genera inseguridad, rebeldía, pasotismo, agresividad, absentismo, abandono...), lo que les conduce a no realizar el esfuerzo que requiere el quehacer educativo (Dewey, J.: 2002). Por otro lado, habría que evitar que estos grupos se identifiquen con pandillas o bandas callejeras en lugar de que lo hagan con los compañeros de sus clases. En este sentido, J. Cummins (2002) señala cuatro aspectos como componentes esenciales en la organización de un centro con población inmigrante, los cuales nosotros reformulamos así:

- La forma en que se asume la lengua y la cultura de origen dentro de los currículos oficiales y la oferta de propuestas escolares o extraescolares para el mantenimiento y desarrollo de las mismas.
- La forma en que se trata de involucrar a familias y asociaciones de inmigrantes en la educación de éstos.
- La forma en que se promueve la motivación intrínseca de los estudiantes para emplear el español en la adquisición de nuevos conocimientos, crear textos con intención literaria y no literaria y participar en la vida social.
- La forma en que los docentes se implican en una evaluación formativa y no punitiva.

No parece esencial en cuanto a su eficacia lingüística si un programa es bilingüe o de inmersión, lo que realmente cuenta es si ofrece una propuesta intercultural que permita a cada alumno y alumna sentirse orgullosos de su pueblo, su familia, su identidad.

La evaluación no puede aprovecharse para discriminar, castigar o manipular. Dependiendo de ella los estudiantes, se juegan muchas posibilidades: su integración en la sociedad que los acoge, sus perspectivas laborales, sus posibilidades de estudios superiores, etc. Y no se puede negar que la manera de valorar este proceso ayuda o dificulta su propio desarrollo, puede equilibrar o desequilibrar su compromiso emocional (Goleman, D.: 1998). Saber qué evaluamos y para qué del dominio del EL2, tiene consecuencias significativas en cuanto a la positiva escolarización de este alumnado. Todos los niños y niñas autóctonos llegan a la escuela, en los primeros años, hablando con fluidez, sin embargo necesitan otros 10 ó 12 para desarrollar con plenitud su competencia lingüística (oral y escrita) y para comprender y emplear los lenguajes específicos (filosófico, matemático, científico, tecnológico, etc.). Las posibilidades de seguir con éxito estudios superiores dependerán en gran medida del dominio que posean en este campo. Parte de este proceso de aprendizaje se evalúa (o se examina constantemente), por ejemplo, en el nivel sintáctico, de riqueza de vocabulario, de comprensión lectora... (Johnston, P.H. (1989); sin embargo no se suelen evaluar cuestiones como la pronunciación o la fluidez oral (algo que los nativos poseen ya, salvo excepciones, cuando ingresan al sistema). La adquisición de las competencias fonético-fonológicas específicas del español es el primer reto que debe superar el hablante de otra lengua, algo relativamente elemental en el caso de los pequeños que no del joven y el adulto, dificultad a la que hay que agregar las ya mencionadas de fluidez conversacional, junto con el conocimiento y las destrezas académicas (Reyzábal, M.V., 1994).

J. S. Bruner (1975), cuestionado por J. Canale (1983) y J. Cummins (2002), considera el lenguaje como instrumento del pensamiento y diferencia una competencia mínima de la especie de las competencias comunicativa y analítica. La primera supondría el dominio de una sintaxis básica (Chomsky, N., 1999) y de las categorías semánticas (Fillmore, C.F. 1968). En un nivel distinto aparece la competencia comunicativa (Hymes, D.H., 1971) o capacidad de emitir y comprender mensajes adecuados al contexto; la analítica solo sería posible una vez adquirida la anterior y apunta a la posibilidad de llevar a cabo prolongados procesos de pensamiento a partir, exclusivamente, de representaciones lingüísticas; esto último se alcanzaría, específicamente, mediante la escolarización formal (aquí el lenguaje aparece como un instrumento interpersonal del pensamiento, es decir, como herramienta cultural) (Vygotsky, L., 1977; Davies, A., 1975).

A su vez, M. Donaldson (1997) subraya la importancia del contexto en relación con toda actuación cognitiva o lingüística, por eso los niños pequeños más que lo

que se les dice mediante las palabras, perciben las intenciones del hablante y los rasgos significativos de la situación, es decir, que sus claves interpretativas no son esencialmente lingüísticas; algo semejante sucede con aquellas personas que presentan escaso dominio de la lengua vehicular. Desde esta perspectiva, resulta imprescindible considerar que cuando el empleo de la lengua traspasa el campo interpersonal, al hablante se le plantean otras dificultades más complejas, pues debe centrarse en los propios discursos verbales casi con exclusividad. En concreto, en todo lo que tiene que ver con la escritura, el aprendizaje no cuenta con las "facilidades" extralingüísticas que sí tienen las actuaciones orales antes mencionadas. Al escribir habrá que (Bereiter, C. y Scardamalia, M., 1981):

- Aprender a desarrollar todo el discurso sin el estímulo del interlocutor.
- Hacer las propias asociaciones sin que las motiven lo que aportan otras personas
- Poder construir grandes unidades discursivas, en vez de plantearse simples contestaciones o acotaciones conversacionales.
- Saber funcionar como emisor y receptor, cual productor y corrector, pues ello resulta básico en el momento de la revisión.

Ante la disparidad existente de posturas y la complejidad en lo que se entiende por dominio de la lengua, sólo hemos planteado algunas controversias sobre la misma; para realizar una evaluación rigurosa, debemos decidir qué queremos evaluar y para qué, pues si los instrumentos que proponemos recogen datos irrelevantes o parciales, todos los que están aprendiendo, en este caso EL2, corren el riesgo de que estemos considerando cuestiones distintas a las que suponemos. En general, los instrumentos o registros de evaluación han recorrido un largo camino que va desde el interés por aspectos discretos a aquéllos de enfoque más integrador, comunicativo y auténtico. No obstante, autores como el mismo J. Cummins (2002) consideran que ciertas opciones no tienen que resultar necesariamente más válidas que otras. "Asimismo, me parece que, para determinados fines, las medidas comunicativas y auténticas no tienen por qué ser más válidas o útiles que las de carácter pragmático e integrador e, incluso, que las medidas de aspectos discretos para evaluar esta dimensión básica, general y académica del dominio" (pág. 134).

La evaluación del dominio del español como L2 en niños, adolescentes y adultos ha pasado a ser un asunto importante en España, dada la cantidad de inmigrantes que llegan a nuestra geografía y que descamos se integren, para que puedan desenvolverse de manera satisfactoria (Resolución de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa). Hay que tener en cuenta que en algunos países, una deficiente competencia en la lengua de acogida implica el pago de fianzas o multas y hasta la expulsión del país. Ahora bien, ¿cómo detectar con rigor lo que dominan o no éstos aprendices de español? Según

J. Canale y M. Swain (1980) y J. Canale (1983), las competencias comunicativas incluirían:

- Competencia en el código lingüístico: sintaxis de la oración, léxico, reglas de formación de palabras, pronunciación y ortografía...
- Competencia discursiva: dominio de la cohesión y la coherencia textual (oral/escrita y comprensiva/productiva).
- Competencia sociolingüística: dominio de los registros adecuados a cada situación (coloquial/académico, formal/informal).
- Competencia estratégica: dominio de estrategias verbales y no verbales para garantizar la comunicación.

Estos niveles de lengua se relacionan con la "gramática de esperanza pragmática" de J. W. Oller (1979, pág. 34) o "sistema psicológicamente real que ordena de manera procesual los elementos lingüísticos en el tiempo y en relación con los contextos extralingüísticos de manera significativa". Es decir, que el conocimiento de la lengua y el del mundo se complementan para hacer predicciones lingüísticas. A más dominio idiomático, mayor eficacia en la aplicación de la gramática de esperanza pragmática, lo que revela el carácter integrador del aprendizaje de la lengua, opuesto a la visión tradicional que considera que ésta se aprende a través de la adquisición de destrezas y competencias fragmentadas. En tal sentido, las evaluaciones que se vienen realizando en esta área resultan parciales, escasamente formativas y no tienen en cuenta las últimas aportaciones que sobre el aprendizaje de la L1 y L2 se están realizando; así, diferentes tests o pruebas tipo existentes sobre el dominio de la lengua se refieren a componentes muy distintos, algo que también se aprecia en las aulas de nuestras escuelas, con lo que no existe homologación posible y un estudiante puede aprobar por lo mismo que otro suspender si el profesor es diferente o, incluso, si el momento es distinto.

Pero además, otro gran problema es que los docentes suelen evaluar aspectos distintos a los que dicen estar considerando o tienen como objetivo didáctico (así ponen a escribir cuentos y valoran la ortografía y la corrección sintáctica y no el dominio textual, la originalidad temática o el uso de recursos literarios (Reyzábal, M.V., 1996a, 1998), hacen exponer o debatir a los alumnos y toman en cuenta exclusivamente lo acertado de las ideas...).

E. Shohamy (1997) distingue tres etapas en la historia de las pruebas de lengua: la de componentes discretos, la integradora y la comunicativa, cada una de las cuales parte de una concepción distinta en cuanto a la competencia en una L2. La primera se corresponde con la influencia de la lingüística estructural y se basa en elementos aislados y discretos (fonemas, léxico, gramática). En los 70, se defendió el sentido holístico y contextualizado de la lengua, basándose en que existe una con-

cepción unitaria como sustenta la gramática de la esperanza pragmática de donde provendría el mecanismo facilitador de las destrezas de comprensión oral, habla, lectura y escritura. El planteamiento comunicativo se inició en la década de los ochenta y continúa hasta hoy; asume que la lengua es interactiva, instrumental y auténtica, por lo que los procedimientos e instrumentos de evaluación pretenden resultar no sólo integradores sino tener en cuenta las producciones reales. Las pruebas y los instrumentos de evaluación, en este caso, se ordenan según escalas o criterios de dominio jerárquico del idioma. En relación con estas tres opciones, J. Cummins (2002, pág. 142) ofrece el siguiente cuadro:

Características de tres tipos de procedimientos de evaluación

Comunicativo	Integrador	De aspectos discretos
Las tareas suponen el procesamiento de la lengua auténtica, que refleja el uso del idioma en contextos de la vida real (por ej.: DCLA; evaluaciones de la actuación).	Las tareas suponen el procesamiento de la lengua auténtica, pero en un contexto impuesto (test) (por ej.: dictado, relleno de espacios en blanco).	Las tareas suponen el procesamiento de un lenguaje impuesto en un contexto impuesto (test) (por ej.: tests estandarizados de elección múltiple).

A su vez, L.F. Bachman y A.S. Palmer (1996) dividen las capacidades comunicativas en:

- a) Conocimiento organizativo, que incluye el gramatical (fonética, caligrafía, vocabulario, morfosintaxis) y el textual (cohesión, coherencia y ordenación retórica).
- b) Conocimiento pragmático que conlleva conocimiento funcional (intenciones del emisor o cómo intercambiar información, persuadir o convencer (Reyzábal, M.V., 1996b, 1999, 2002) aprender, fabular, etc.) y el sociolingüístico (registros, dialectos, modismos, tópicos culturales...).

Parece evidente que si partimos de un marco que se centre en las cuatro destrezas básicas (hablar, escuchar, leer y escribir) los instrumentos y las pruebas de evaluación serán diferentes que si optamos, por ejemplo, por las macrocapacidades anteriores que se centran más en amplias tareas de lenguaje que en funciones. En este sentido, J. Cummins y otros autores sostienen que se pueden obtener valoraciones aceptables de la competencia general en lectura y escritura, basándose en elementos que consideran "centrales" en el dominio académico, como sería el caso del vocabulario, pues cuanto más avanzado es el grado de competencia lingüística mayor será la proporción de vocabulario de frecuencia baja que comprendan y empleen los estudiantes, mientras que los que se estén iniciando en EL2 comprenderán y usarán

fundamentalmente vocabulario de alta frecuencia. Esto implicaría que la evaluación del dominio pasivo y activo de vocabularios específicos brindaría pautas generalizables con respecto a la competencia lectoescritora. No obstante, aunque J. Cummins destaca la fuerte relación entre la competencia lectora y la escritora (Reyzábal, M.V., 1989), resulta cuestión obvia, a nuestro criterio, aunque matizable, pues muy buenos lectores demuestran destrezas mediocres para la escritura. Algo equivalente sucede con la oralidad, aunque ésta es posible sin la escritura, pero no a la inversa, pues el escrito es un código secundario. No obstante, hay que tener en cuenta que no sólo lo oral y lo escrito implican dos modalidades diferentes de comunicación, sino que, en general, conllevan dos maneras distintas de organización cognitiva. Una persona que no tiene dominio de la lectura y la escritura suele estar más condicionada por los niveles concretos de procesamiento que tienen que ver con la inmediatez entre el plano lógico-conceptual y la experiencia, mientras que el manejo de la escritura facilita ámbitos relativamente más avanzados de abstracción, los cuales permiten distanciar el plano lógico-conceptual y la experiencia (Behares, L. y Brovetto, C., 1994).

La lengua es la base de todos los componentes del currículo y todas las medidas didácticas de las distintas áreas son, en definitiva, actuaciones lingüísticas antes que ninguna otra cosa. D. August y K. Hakuta (1997) citan, por ejemplo, aprendizajes relacionados con matemáticas cuya valoración conlleva una ponderación de la competencia lingüística, así sucede, por ejemplo, con cuestiones como: usar el vocabulario matemático, explicar alternativas diferentes para la solución de ciertos problemas, comprender definiciones o enunciados, consultar fuentes... En concreto, comprender cualquier concepto (lingüístico, matemático, geográfico, biológico, médico, tecnológico, musical, etc.) implica dominar su léxico específico. Esto quiere decir, en relación con los alumnos inmigrantes, pero también con los nativos, que el rendimiento académico general se sustenta fundamentalmente en el dominio de la competencia comunicativa en EL1 o EL2; en consecuencia, al evaluar los distintos campos curriculares debemos tener en cuenta estos condicionantes para no cometer errores graves, pues las propias pruebas de evaluación en sí mismas se basan en conocimientos y destrezas idiomáticas.

Los planteamientos anteriores, muchas veces coexisten sin demasiado criterio en nuestras aulas, y ello no sería completamente negativo en el caso de la L2 si se supiese qué se está haciendo, desde qué enfoque y para evaluar qué cuestiones, pues cada propuesta presenta sus puntos fuertes y sus puntos débiles. Por eso, en la aportación de ejemplos de instrumentos que se realiza en este trabajo, la idea consiste en tener en cuenta, eclécticamente, aspectos parciales pero integrables en un todo que tenga como referente no sólo el marco conversacional sino también el académico, de manera que se garantice que la propia enseñanza de EL2 no está impidiendo la prosecución de los estudios de este alumnado y ello dentro de un enfoque comuni-

cativo que tenga en cuenta los requerimientos curriculares generales. Es decir, que asuman las reglas textuales y las pragmáticas, ya que las primeras organizan las expresiones verbales y las otras la interacción social, estando ambas regidas por los cánones culturales de su sociedad. Ello requiere poseer competencia comunicativa, pero ésta supone el empleo correcto de las normas tanto lingüísticas como pragmáticas. Las reglas lingüísticas permitirán que el individuo construya adecuadamente sus mensajes y las pragmáticas que, por ejemplo utilice el registro pertinente. La escuela debe facilitar el paso de los usos más informales y coloquiales a los más formales y cultos (Administración Nacional de Educación Pública, 2002).

En este sentido, para detectar el proceso de desarrollo que sigue y el grado de competencia alcanzado por un extranjero estudiante de español, la evaluación procesual y formativa resulta un medio fundamental, tanto en cuanto el aprendizaje como en lo referente a la enseñanza de la lengua. Cualquier programa educativo que se pretenda desarrollar con rigor y calidad exige una evaluación continua que permita garantizar la eficacia del proceso y la consecución de los objetivos previstos. Este hecho justifica que junto con las consiguientes programaciones (Reyzábal, M.V., 1994) se incluya el modelo evaluador y aquellos instrumentos que se consideran más útiles (Casanova, M.A.: 2002). Al ofrecer nuestra lengua a otros colectivos, les estamos haciendo partícipes de nuestro más importante patrimonio como colectividad con la pretensión de que la empleen con fluidez y corrección y la lleguen a valorar como algo propio, logrando, en la medida de lo posible, ser creativos con ella.

Si la evaluación es considerada como un componente procesual que tiene por meta facilitar y valorar los datos continuos con el fin de conocer el ritmo y el estilo de aprendizaje del alumnado y detectar de inmediato cualquier dificultad que se presente, ello implica que se convierte en el eje de todo proceso de enseñanza y aprendizaje riguroso y con posibilidades de éxito. Además, si la evaluación final aporta datos acerca de los resultados obtenidos, es porque sirve para comprobar la transformación habida en el estudiante en función de la interacción didáctica y, por lo tanto, da a conocer el grado en que el estudiante ha alcanzado los objetivos prefijados. Ahora bien, para lograr ambas metas, con el máximo rigor posible, debemos utilizar ciertas técnicas y elaborar los instrumentos de evaluación pertinentes (Casanova, M.A.: 2002).

Al docente le interesa conocer no sólo si los objetivos han sido alcanzados, sino cómo ha funcionado el proceso hasta llegar o no a ellos y qué otros efectos ha producido la enseñanza-aprendizaje, no tanto programada cuanto realmente llevada a la práctica. Es decir, que es conveniente evaluar el proceso y los resultados del aprendizaje, el programa propuesto y la concreción desarrollada en el aula. Dentro de las programaciones interesa saber qué grado de ajuste han presentado los objetivos,

contenidos, metodología y, básicamente, cómo han funcionado las actividades propuestas. También parece imprescindible comprobar la objetividad de la propia evaluación, contrastándola con la coevaluación y la autoevaluación (tanto del docente como del discente). En relación con la valoración del aprendizaje de los estudiantes habrá que partir de una detección inicial, que se continuará con la procesual y concluirá al terminar el curso o los estudios con una evaluación final (no necesariamente sumativa). Cada uno de estos momentos deberá contar con su propio instrumento de evaluación, el cual tendrá que garantizar su fiabilidad, validez, operatividad, efecto de reajuste (retroalimentación) sobre la práctica docente y la discriminación de los distintos componentes de aprendizajes de la lengua. En el caso del alumnado inmigrante, sería aconsejable que el orientador u orientadora realizara una evaluación psicopedagógica capaz de precisar estilos cognitivos, ritmos, capacidades de aprendizaje, destrezas comunicativas y lingüísticas, competencia curricular general..., que facilitaran la concreción de la programación de la L2.

La evaluación del aprendizaje de una lengua (materna, segunda o extranjera) no puede basarse en la mera calificación o medición de los resultados finales, pues la calidad del producto último siempre dependerá de la riqueza del proceso de apropiación y de las cualidades de la enseñanza. Esta situación justifica, a su vez, la importancia de la continuidad de la autoevaluación del estudiante y del profesor, lo que permitirá que ambos puedan reajustar decisiones determinantes para el trabajo lingüístico-comunicativo en el aula y fuera de ella. Tanto el que aprende como el que enseña tienen que asumir sus propias responsabilidades, pues ello garantiza que el alumno trabaje, en la adquisición de la segunda lengua o lengua vehicular, de forma permanente y que el docente esté motivado para orientarle en ese esfuerzo complementario. Esto último, no significa otra cosa más que enseñar al estudiante a aprender la manera de aprender la segunda lengua, lo cual le facilitará la posibilidad de seguir aprendiéndola siempre, pues al hacerse consciente de su propio proceso adquiere una habilidad que en cualquier momento podrá transferir a nuevos aprendizajes.

La competencia en una segunda lengua suele analizarse desde dos perspectivas complementarias: la formal y la pragmática. La primera hace referencia a la organización interna del lenguaje (competencia: fonética, fonológica, léxica, morfosintáctica, semántica, textual). La segunda incluye las características de su uso (motivaciones psicológicas de los interlocutores, tipos socializados de discursos, exigencias de las distintas situaciones contextuales, intención del emisor...). Utilizar adecuadamente una lengua no depende exclusivamente de dominar aspectos gramaticales, sino que requiere saber cómo actualizarla en las múltiples situaciones de habla por las que pasa un sujeto y poder realizarlo con la finalidad que desee, por eso en el aula debe trabajarse tanto la competencia lingüística (oral y escrita) como la comunicativa, mucho más amplia y general que la anterior.

En este sentido, parece necesario detectar el grado de interés que el estudiante presenta en relación con algunas metas propias del aprendizaje del español, pues sabemos que de su motivación dependerá la calidad de las adquisiciones. Ello puede plantearse mediante un cuestionario. Los puntos de este cuestionario convendría debatirlos (siempre que fuera aconsejable) en el grupo, de manera que los mismos integrantes llegarán a una negociación con respecto a los objetivos que quieren alcanzar, explicitando las razones por las que estudian español, por ejemplo, como lengua extranjera y en qué ámbitos les parece imprescindible o útil a los que la aprenden, motivaciones que, a su vez, servirán al profesor o profesora posteriormente para comprobar, de manera general, la competencia comunicativa y lingüística que cada sujeto presenta de partida (evaluación inicial). De entre los posibles ámbitos que suelen considerarse, algunos aparecen planteados en el cuestionario¹ que se recoge a continuación:

¹ Conjunto de preguntas estructuradas acerca de un tema, que se plantea habitualmente por escrito a los sujetos que poseen la información que se desea obtener.

Cuestionario tipo para la evaluación inicial del interés en el aprendizaje del español

¿Desearía llegar a:	M	B	P	N
1. Conocer más profundamente la cultura española?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Conocer mejor la cultura hispanoamericana?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Poder conversar con cierta fluidez en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Leer sin dificultad diferentes tipos de textos en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Dominar la gramática del español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Escribir en español con corrección?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Entender programas de radio, televisión, cine, etc., en español?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Profundizar en el español coloquial?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Profundizar en el español:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
económico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tecnológico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
literario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
médico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
otros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ampliar el vocabulario?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Pronunciar con mayor corrección?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Otros?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nota: M: Mucho; B: Bastante; P: Poco; N: Nada

Paralelamente, el docente puede intentar conocer específicamente el grado de dominio lingüístico, comunicativo y cultural general que ya tienen sus estudiantes de español, por ejemplo, mediante la siguiente escala²:

Escala de evaluación inicial

	S	MV	PV	N
1. Pronuncia con nitidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Posee un vocabulario básico adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Escribe con corrección:				
las palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
las frases	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
los textos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. En la expresión oral, construye las frases con:				
corrección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
coherencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
propiedad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Lee con cierta fluidez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Comprende lo que lee	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Diferencia usos coloquiales de usos cultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

² Registro ordenado y sistemático de datos en el que se plasma la valoración graduada de los objetivos o indicadores acerca del objeto evaluado (aprendizaje, programa, centro, etc.).

- | | | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 8. Maneja adecuadamente las reglas básicas de la gramática del español | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Identifica distintos tipos de textos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Produce distintos tipos de texto con: | | | | |
| corrección | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| coherencia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| cohesión | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| propiedad | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| elegancia | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Conoce cuestiones básicas de la cultura española | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. Conoce cuestiones básicas de la cultura hispanoamericana | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. Interpreta frases hechas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. Utiliza en sus producciones (orales y escritas) frases hechas | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. Reconoce usos metafóricos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. Expresa sus ideas de manera metafórica | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. Interpreta usos humorísticos e irónicos | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. Sabe bromear o ironizar con la lengua | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Nota: S: siempre; MV: muchas veces; PV: pocas veces; N: nunca

Si pretendemos que la evaluación inicial sea el punto de partida para la continua con el fin de que se facilite el ajuste de la programación a la realidad del trabajo en el aula, los instrumentos de evaluación procesual tendrán que consistir en una batería lo suficientemente amplia y ajustada al nivel como para que se puedan tener en cuenta los diferentes objetivos didácticos y sus correspondientes tipos de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales). En este sentido, un campo generalmente poco atendido de manera sistemática por la evaluación es el que se refiere a todos los aprendizajes relacionados con las destrezas orales (seguramente porque no puede basarse en pruebas o exámenes escritos); esta situación debe evitarse, ya que tanto la comprensión como la expresión oral son fundamentales en cualquier lengua y mucho más en una extranjera, en la que la familia, las amistades o el medio social habitual no suelen afianzar, desarrollar, ni ampliar estas competencias. Pero, incluso, en el caso del aprendizaje de la segunda lengua en situación de inmersión, el dominio del código oral (de manera informal y formal) facilitará la adquisición del escrito y sobre todo permitirá la rápida integración de los inmigrantes (académica y social). Para que esta evaluación sea rigurosa, resulta imprescindible que el docente propicie en el aula las situaciones más convenientes ajustadas a las distintas realidades personales y con el mayor grado posible de autenticidad con el fin de posibilitar la producción de los tipos de discursos orales programados y, como en otros casos, que durante ellos cuente con registros adecuados para anotar las observaciones pertinentes o cualquier tipo de datos que se tomen. Así, y como medio para que los estudiantes reflexionen acerca de sus propias características personales y destrezas lingüísticas, puede convenir partir de un cuestionario parecido al siguiente (Reyzábal, M.V., 2001, 422-4):

Cuestionario para la autoevaluación inicial de las características personales en comunicación oral:

1. Tus familiares y amigos piensan que eres:
 - muy hablador
 - bastante
 - poco hablador

2. Tú piensas que eres:
 - muy hablador
 - bastante
 - poco hablador

3. Cuando hablas, se te escucha:
- desde lejos
 - alrededor
 - sólo desde muy cerca
4. Al hablar, articulas bien cada sonido:
- con facilidad
 - con alguna dificultad
 - con dificultad
5. Cuando quieres decir algo, encuentras las palabras adecuadas:
- siempre
 - a veces
 - casi nunca
6. Cuando tienes un problema:
- lo hablas espontáneamente con alguien
 - sólo lo hablas si te preguntan
 - nunca comentas nada
7. Ante preguntas no esperadas:
- reflexionas antes de contestar
 - contestas sin reflexionar
 - no contestas

8. Cuando tienes que decir algo desagradable, prefieres hacerlo:
- cara a cara
 - por teléfono
 - por escrito
 - por medio de un amigo
 - no hacerlo
9. Cuando cuentas algo, lo haces:
- con detalle
 - con pocas palabras
 - con las palabras mínimas
10. Te sientes mejor:
- charlando con todo tipo de gente
 - conversando sólo con los amigos
 - escuchando a los otros
 - estando solo
11. Cuando estás con gente poco conocida:
- hablas como siempre
 - hablas poco
 - sólo escuchas
 - te callas
 - no prestas atención

12. Cuando debes exponer en clase:
- lo haces con seguridad
 - te pones nervioso
 - casi no puedes hablar
13. Para leer en voz alta, recitar, debatir..., en clase:
- te ofreces
 - aceptas colaborar
 - prefieres no intervenir
14. Para comunicarte con los demás, eliges:
- hablar
 - escribir
 - cualquiera de las dos formas
 - ninguna de las dos
15. Te gusta hablar sobre:
- cualquier tema
 - algunos temas
 - sólo los temas que conoces bien

Además de los ámbitos anteriores, el profesor tendrá que contar con datos acerca del nivel de los estudiantes tanto en cuanto al dominio del código oral como del escrito. En este sentido, puede facilitar la tarea del docente contar con un registro que plantee cuestiones elementales u otras mucho más complejas. Las siguientes son dos muestras de lista de control³ para un nivel inicial y medio-alto (se puede puntuar de 0 a 10, recordando que el número sólo sirve de valoración global) en aspectos referentes a los dos códigos:

³ Registro de doble entrada para marcar el cumplimiento de objetivos por parte de las personas, entidades o programas evaluados. Recoge gran cantidad de información en breve espacio.

Lista de control: nivel medio-alto

Indicadores	Alumnos/as																		
Utiliza los correspondientes organizadores discursivos para:																			
- Comenzar el discurso																			
- Ordenar el discurso: <ul style="list-style-type: none"> • De forma temporal • De forma espacial • De acuerdo con el tipo de texto • De acuerdo con la propia argumentación • De acuerdo con las posibles réplicas • De acuerdo con la propia intención • De acuerdo con la situación • De acuerdo con la finalidad 																			
- Continuar sobre la misma o asunto																			
- Enfatizar																			
- Interrogar																			
- Ironizar																			
- Cuestionar																			
- Poner ejemplos																			
- Agregar anécdotas o datos																			
- Introducir citas																			
- Incluir chistes o hacer bromas																			
- Formular hipótesis																			
- Sacar conclusiones																			
- Cambiar de registro																			
- Resumir un mensaje																			
- Ampliar un mensaje																			
- Matizar un mensaje																			
- Modificar un mensaje																			
- Enriquecer un mensaje estéticamente																			
- Indicar relaciones de: <ul style="list-style-type: none"> • Causa • Efecto • Condición 																			

• Finalidad										
• Oposición										
• Equivalencia										
• Comparación										
• Subordinación										
- Otras										

En relación con el código oral⁴, y en un nivel mayor de exhaustividad, sería interesante considerar también cuestiones como las que se recogen en las escalas siguientes, ya dentro de una evaluación procesual, de las que el educador puede, en cada caso, seleccionar aquellos indicadores que le parezcan oportunos para el desarrollo de su enseñanza (Reyzábal, M.V., 2001, 404-04):

⁴ Convendría contar con otra escala equivalente referida al código escrito, pero se ofrece ésta como ejemplo por las dificultades que los especialistas y los docentes en general manifiestan a la hora de evaluar las actuaciones propias de la oralidad, tanto en el ámbito comprensivo como expresivo.

Escala de valoración descriptiva de la comunicación oral

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
1. Conoce y utiliza las convenciones orales de cortesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Mantiene con facilidad una conversación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Se expresa con sencillez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Se expresa con la fluidez adecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Regula la intensidad de su voz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Utiliza el registro adecuado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Evita la repetición de palabras utilizando:				
• sinónimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• antónimos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Evita la utilización reiterada de frases hechas..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Domina la técnica de las preguntas.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Domina la técnica de la negación:				
• total.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• parcial.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Contesta las preguntas con respuestas razonadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Distribuye bien pausas y silencios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Vocaliza adecuadamente los finales de palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Expresa su mensaje con:				
• coherencia.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• corrección	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• propiedad.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• elegancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Enfatiza los conceptos fundamentales en su expresión.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Sabe apoyar la exposición en ayudas visuales:				
• esquemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• gráficos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• láminas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• proyecciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Adecúa el mensaje a su función (argumentación, narración, descripción)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Adecúa el mensaje a su intención (entretenimiento, información, discusión, averiguación)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Diferencia:				
• la conferencia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.../...

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
• la entrevista	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el coloquio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el informe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• la narración	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• la descripción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Improvisa con habilidad elocuciones espontáneas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Sabe analizar los discursos que escucha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Puede resumir los discursos que escucha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Maneja el valor lúdico del lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Maneja el valor estético del lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Valora la literatura de tradición oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Valora la riqueza de los códigos plurales basados en la comunicación oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Aprecia los usos orales en:				
• la radio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• la televisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el cine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el vídeo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• el teléfono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Lee expresivamente cualquier texto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Recita con sentimiento cualquier poesía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Dramatiza distintos tipos de personaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Comprende el significado de palabras desconocidas deduciéndolo del contexto y la situación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Escucha:				
• activamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• comprensivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• selectivamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Sabe lo que quiere decir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Hace un esquema previo a su exposición	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Organiza su exposición en:				
• introducción	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• desarrollo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• conclusión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Desarrolla las ideas ordenadamente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Expone su mensaje con:				
• precisión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• seguridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• naturalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
38. Distingue los conceptos fundamentales de los secundarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Da argumentos:				
• claros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• fundamentales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• objetivos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Explica con sencillez temas de cierta complejidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Reconoce que pensar por sí mismo es valioso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Ofrece planteamientos originales.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Entiende la lengua como un proceso:				
• vivo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• complejo.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• manipulable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Percibe la carga ideológica del lenguaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Manifiesta interés en comunicarse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Habla preferentemente:				
• con niños más pequeños.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• con sus compañeros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• con los adultos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Tiene en cuenta la situación y el nivel de sus oyentes (familia, amigos, profesores, personas desconocidas)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Considera a las personas como fuentes importantes de información	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Valora el lenguaje como instrumento de socialización	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Se interesa por desarrollar sus capacidades comunicativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Se preocupa por ser comprendido.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Asume responsablemente su papel en:				
• un coloquio.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• un debate	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• un trabajo en grupo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Opina con respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Reconoce la importancia de contrastar sus ideas con los demás.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55. Se muestra relajado cuando habla.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56. Acompaña su expresión oral con gestos:				
• adecuados.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

.../...

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
• sincrónicos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• diversos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• medidos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Recorre con la mirada a todo el auditorio ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57. Mantiene la atención y el interés de oyentes o interlocutores	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58. Destaca y usa planteamientos democráticos ..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59. Puede autoevaluar su producción oral.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
60. Escucha con respeto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61. Se preocupa por comprender a los demás ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* * *				
62. Escucha a los demás, pero no interviene ...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63. Como oyente:				
• se distrae	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• cuchichea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• interrumpe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64. Su elocución muestra:				
• mala articulación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• entonación inadecuada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• tono monótono	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• volumen inaudible	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• velocidad excesiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• lentitud	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• pobreza de vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• inadecuación del vocabulario	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• uso de extranjerismos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• muletillas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• cacofonías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• frases incompletas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• incorrecta utilización de pronombres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• formas verbales inadecuadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• construcciones inapropiadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• repetición de ciertas construcciones sintácticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• errores de concordancia	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• uso equivocado de la coordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• uso equivocado de la subordinación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65. Enturbia el mensaje con:				
• divagaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• digresiones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• verbosidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
• anfibologías.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66. Cae en:				
• contradicciones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• vaguedades.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67. Usa falacias.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68. Se inhibe en sus expresiones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69. Tartamudea.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70. Desea prevalecer sobre los demás.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71. Usa:				
• planteamientos demagógicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• planteamientos autoritarios.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escala de valoración descriptiva del uso oral del vocabulario

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
1. Utiliza un vocabulario variado.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Utiliza vocablos específicos del tema que trata.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Vocaliza adecuadamente las palabras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Recurre a sinónimos para evitar las repeticiones.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Utiliza antónimos de distintas palabras.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Demuestra conocer el significado de las palabras que utiliza en sus discursos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Maneja con facilidad campos léxicos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Maneja con facilidad campos semánticos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Aprovecha la funcionalidad de los:				
• sufijos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• afijos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
• prefijos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Diferencia el significado de los términos homófonos.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Conoce diferentes acepciones de la misma palabra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Utiliza diferentes acepciones de la misma palabra.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<i>El/La alumno/a</i>	<i>Siempre</i>	<i>Muchas veces</i>	<i>Algunas veces</i>	<i>Nunca</i>
13. Reconoce distintos tipos de palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Comprende el significado de las palabras compuestas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Domina la composición de las palabras compuestas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Crea nuevas palabras respetando las reglas de formación de la lengua.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Utiliza estéticamente el vocabulario.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Utiliza lúdicamente el vocabulario.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Valora la estética en el uso ajeno del vocabulario.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
* * *				
20. Utiliza extranjerismos sin necesidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Repite insistentemente las mismas palabras	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Utiliza vocablos desconociendo su significado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Algo equivalente debería realizarse para la comunicación escrita (Reyzábal, M.V., 1989), código en el que la experiencia, más en cuanto a la calificación que a la evaluación, se ha centrado en la corrección ortográfica, puntuación y morfosintaxis, y no en las exigencias que plantea cada tipo de texto o en las diferentes técnicas de construcción de los mismos, la originalidad expresiva, etc. (Reyzábal, M.V. y Tenorio, P., 1994 y Reyzábal, M.V., 1996a). En este sentido, conviene recordar, como ya se ha dicho, que el aprendizaje del español como segunda lengua exige el dominio de discursos formales que permitan la continuación de los estudios académicos del alumnado (lo que no niega la importancia de los aspectos ortográficos, léxicos y morfosintácticos, mencionados con anterioridad ni de la fluidez en los discursos informales).

A su vez, para que lo que se está planteando resulte coherente con el criterio de objetividad a través de la triangulación⁵, sería necesario ofrecer, también, escalas de autoevaluación, por ejemplo, del tipo siguiente en el que se tienen en cuenta algunas funciones básicas (que, por supuesto, se podría ampliar a otros campos):

⁵ Técnica de análisis de datos consistente en la utilización de diferentes medios para contrastar y comprobar un indicador.

Indica el grado de facilidad con que realizas las siguientes funciones

	Mucha	Bastante	Poca	Ninguna
1. Preguntar por una persona:				
a) su nombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) su nacionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) su profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) sus gustos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) sus intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) sus experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Informar acerca de alguien:				
a) su nombre:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) su nacionalidad:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) su profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) sus gustos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) sus intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) sus experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Informar acerca de uno mismo:

a) tu nombre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b) tu nacionalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c) tu profesión	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d) tus gustos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e) tus intereses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f) tus experiencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g) otros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Es interesante subrayar que la diversidad cultural y personal de los estudiantes inmigrantes resulta un componente fundamental que debe tenerse en cuenta en la enseñanza y el aprendizaje de una L2, pues el derecho a la propia identidad y a la diferencia cultural e individual debe ser asumido en las aulas. La posibilidad de ser diferente pero igual en derechos y reconocimiento tiene que constituir la base de la atención pedagógica. La educación debe permitir que cada sujeto se construya desde su propia identidad y dignidad. Los estudiantes de otros países constituyen, por lo general, colectivos frágiles que tienen que ser atendidos con equidad, teniendo en cuenta sus experiencias previas y, especialmente en este caso, su lengua de origen, la cual dificultará o facilitará ciertos aprendizajes (además de la edad y los intereses inmediatos). La educación debe dar sentido al pasado, a las propias raíces y facilitar una entrada positiva en el futuro, basada en el respeto a valores universales como: la igualdad, la libertad, la solidaridad, el desarrollo del pensamiento crítico y creativo, la salud, la democracia... También desde el área de español como lengua vehicular se debe intentar que este alumnado no quede excluido de la comunicación digital.

Para R. Ruiz (1984), la lengua puede percibirse como "problema", como "derecho" o como "recurso". En el primer caso, la pretensión se centra en que la escuela resuelva el problema que implica que algún niño o adolescente no sepa español. Considerarla un derecho, conlleva respetar y fomentar la lengua de origen dentro de los sistemas educativos. En uno y otro caso, las tensiones sociales hablan de cómo ambas posturas tienden a la fragmentación. Para el autor, lo recomendable es

considerar la lengua como recurso, por lo que el bilingüismo o multilingüismo se valora como una riqueza social que conviene fomentar en beneficio de todos y cada uno. Defender el asimilacionismo lingüístico como garante del futuro éxito social, oculta escasamente el racismo y la xenofobia subyacente; proponer la enseñanza curricular de todas las lenguas de origen resulta utópico y, en buena medida, demagógico.

A partir de estas consideraciones, resulta válido defender una pedagogía dialógico-crítica e inclusiva y para ello M. Moraes (1996) relaciona la lengua con la interacción social ya que cualquier hablante existe en el diálogo con otro, por lo que hay que enriquecer los intercambios verbales colaborativos entre las minorías y las mayorías negándonos a la manipulación o el engaño (Reyzábal, M.V., 2002). La realidad de nuestros centros educativos ha cambiado, por eso también se requiere una educación transformadora capaz de incorporar a todos en proyectos interculturales comunes, sin necesidad de que nadie reniegue de su identidad.

En conclusión, podemos afirmar que instrumentos parecidos a los que presentamos como ejemplos facilitarán que el profesorado siga con rigor los logros de los estudiantes, tenga datos continuos de cómo va el proceso de enseñanza y aprendizaje y pueda tomar las necesarias medidas didácticas en el momento oportuno con el fin de garantizar el buen hacer docente, pues sabrá qué, cuánto, cómo..., aprende cada uno de sus alumnos. Ya nadie niega la necesidad de que la evaluación guíe y regule el proceso de enseñanza y de aprendizaje (Casanova, M.A., 2002). Saber comunicarse en una segunda lengua o en una lengua extranjera requiere descodificar y codificar en tiempo real, como sucede con la materna, es decir, mientras se está produciendo el discurso o según surgen nuevas ideas, y no emplear, de manera más o menos acertada, fórmulas gramaticales aprendidas de memoria como respuesta a exigencias controladas o supuestas con antelación. Por eso, la evaluación debe ser capaz de detectar si los estudiantes pueden desenvolverse en cualquier situación comunicativa en español, para lo que resulta fundamental, como ya se ha dicho, la evaluación continua y formativa. Por otra parte, no se puede olvidar que el aprendizaje de una lengua conlleva cierto dominio de la cultura que expresa y que la enriquece constantemente, por lo que los estudiantes de español como lengua de acogida requieren la correspondiente inmersión en nuestra sociedad y devenir cultural. Algo que no debería olvidarse en el proceso evaluador de una segunda lengua.

Bibliografía

- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP). (2002): *Los niveles de desempeño al inicio de la Educación Primaria*. (Estudio de las competencias Lingüísticas y Matemáticas. Evaluación Nacional en el primer nivel de la escolaridad. Montevideo).
- ALLAL, L. (1979): "Estrategias de evaluación formativa: concepciones psicopedagógicas y modalidades de aplicación". En: *Infancia y aprendizaje*, n° 11, p. 5-22.
- ALLAL, L. (1991): *Vers une pratique de l'évaluation formative. Matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Université, Pédagogies en développement-Nouvelles Pratiques de Formation.
- AUGUST, D. & HAKUTA, K. (1997): *Improving Schooling for Language-Minority Children: A Research Agenda*. National Research Council, Institute of Medicine, National Academy Press.
- BACHMAN, L.F. & PALMER, A.S. (1996): *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- BEHARES, L. y BROVETTO, C. (1994): *Lo oral y lo escrito en la sociedad uruguaya*. Montevideo: Ed. Banda Oriental.
- BEREITER, C. & SCARDAMAHA, M. (1981): "From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process". En: GLASER, R. (ed.) *Advances in instructional Psychology*. Vol. 2. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- BOTTERO, J. [et al.] (1995): *Cultura, pensamiento y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- BRUNER, J.S. (1975): "Language as an instrument of thought". En: DAVIES, A. (ed): *Problems of language and Learning*. Londres. Heinemann.
- CANALE, J. & SWAIN, M. (1980): "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". En: *Applied on Linguistics 1*.
- CANALE, J. (1983): "On some dimensions of language proficiency". En: OLLER, J. W. (ed): *Issues in Language Testing Research*. Rowley, M.A.: Newbury House.
- CASANOVA, M.A. (2002): *Manual de evaluación educativa*. Madrid: La Muralla, 8ª ed.
- COLLIER, V.P. (1987): "Age and rate of acquisition of second language for academic purposes". En: *Tesol Quarterly*, 21, p. 617-641.
- CUMMINS, J. (2002): *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata.
- CHOMSKY, N. (1999): *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- DAVIES, A. (ed.) (1975): *Problems of Language and Learning*. Londres: Heinemann.
- DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA DE LA CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID, (2000): *Resolución de 4 de septiembre, por la que se dictan Instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la Etapa de Educación Secundaria Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos (B.O.C.M. de 12 de septiembre)*.

- DONALDSON, M. (1997): *La mente de los niños*. Madrid: Morata, 4ª ed.
- FILLMORE, C.F. (1968): "The case for case". En: BACH, E. y HARMES, R. (ed.): *Universals in Linguistic Theory*. Nueva York: Holt.
- GREGORY, S. y CARROLL, S. (1986): *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- HAKUTA, K.; BUTLER, Y.G.; WITT, D. (2000): *How Long Does it Take English Learners to Attain Proficiency*. Santa Bárbara, C.A.: University of California Linguistic Minority Research Institute.
- HYMES, D.H. (1971): "Competence and performance in linguistic theory". En: HUXLEY, R. & INGRAM, E. (ed.): *Language acquisition: Models and Methods*. Nueva York: Academic Press.
- JOHNSTON, P.H. (1989): *La evaluación de la comprensión lectora, Un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- LUSSIER, C. & TURNER, C.E. (1995): *Le point sur l'évaluation en didactique des langues*. Québec: Centre Educatif et Culturel.
- MORAES, M. (1996): *Bilingual Education: A Dialogue with the Bakhtin Circle*. Albany: Albany State University of New York Press.
- OLLER, J.W. (1979): *Language Test at School: A Pragmatic Approach*. London: Longman.
- REYZABAL, M.V. (1989): "Escalas de valoración de la lengua escrita". En: *Apuntes de Educación, n° 35*. Madrid: Anaya.
- (1994): *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid: Escuela Española.
- (1996 a): *La lírica: técnicas de comprensión y expresión*. Madrid: Arco Libros, 2ª ed.
- (1996 b): *Publicidad: manipulación ó información*. Madrid: San Pablo.
- (1998): *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Acento, 2ª ed.
- (1999): *Propaganda y manipulación*. Madrid: Acento.
- (2001): *La comunicación oral y su didáctica*. Madrid: La Muralla, 7ª ed.
- (2002): *Didáctica de los discursos persuasivos: publicidad y propaganda*. Madrid: La Muralla.
- REYZÁBAL, M.V. y TENORIO, P. (1994): *El aprendizaje significativo de la literatura*. Madrid: La Muralla, 2ª ed.
- RUIZ, R. (1984): "Orientations in language planning". En: *Nabe Journal 8*.
- SHOHAMY, E. (1997): "Second language assessment". En: TUCKER, G.R. & CORSON, D. (ed.): *Second Language Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- VYGOTSKY, L. (1977): *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

LA EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Joaquim Llisterri

Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación, como se ha afirmado repetidamente, es uno de los temas a los que menor atención se ha dedicado en la didáctica del español como segunda lengua (en adelante E/L2)¹, por lo que no es extraño que la evaluación del plano fónico tampoco haya sido abordada de forma sistemática. Esta situación se da también en otras lenguas con más larga tradición metodológica y, en opinión de Celce-Murcia *et al.* (1996: 341), se debe en parte a que los estudios centrados en la evaluación de otras destrezas pueden aplicarse igualmente a la pronunciación. Sin embargo, parece evidente, como señalan también los autores citados, que los aspectos fonéticos de la lengua presentan ciertas especificidades que obligan a llevar a cabo una reflexión sobre cómo se evalúa -y, en consecuencia, cómo se enseña- la pronunciación.

Evaluar la pronunciación es una actividad que puede realizarse con, al menos, cuatro objetivos diferenciados: (1) determinar el nivel de enseñanza en el que un alumno debe integrarse; (2) valorar la competencia fonética adquirida por el estudiante a lo largo de un cierto período de tiempo en función de unos determinados criterios; (3) establecer unos objetivos para la enseñanza de la pronunciación, y (4) conocer las dificultades del alumno a fin de aplicar las estrategias de corrección más adecuadas.

¹ No deja de ser cierto, sin embargo, que el mercado editorial está respondiendo, con mayor o menor acierto, a la demanda existente, como prueban los recientes manuales de Fernández (1999), Masip (1999), Moreno (2000), Inchaurrede *et al.* (2001), González y Romero (2002) o Romero y González (2002).

Al primer objetivo responden las pruebas de nivel que suelen realizarse en todos los centros en el momento de incorporar nuevos estudiantes a los cursos, mientras que el segundo es el que se persigue en las situaciones en las que se requiere certificar el conocimiento de la lengua. El tercer objetivo está estrechamente ligado al análisis de necesidades que de un modo explícito o implícito se realiza cuando se inicia el trabajo con un grupo, y el cuarto, en cambio, se vincula a la labor diaria en el aula y al análisis previo del error que conlleva toda corrección. A grandes rasgos, los tres primeros objetivos mencionados corresponderían a lo que se denomina evaluación para el diagnóstico -*diagnostic evaluation* (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 341)-, en contraposición al cuarto, que tiene como finalidad proporcionar al alumno una información que le ayude a mejorar su producción oral.

La competencia fonética implica dos destrezas estrechamente relacionadas, producción y percepción², por lo que en la evaluación tendrán también que considerarse conjuntamente. Habitualmente se suele asumir de forma directa o indirecta que la producción se evalúa en las pruebas de expresión oral, mientras que la percepción se determina en las de comprensión oral. Si bien los resultados de estas pruebas pueden proporcionarnos unos indicadores generales, no siempre reflejan con detalle las capacidades fonéticas de los estudiantes, pues los propios criterios de valoración utilizados son excesivamente genéricos. Por ejemplo, en la evaluación de la expresión oral suele hacerse referencia a nociones como la "fluidez", sin proporcionar otras herramientas para cuantificarla que la intuición del examinador y su propia competencia lingüística³. En el caso de la comprensión, resulta muy difícil aislar los factores fonéticos que inciden en los resultados obtenidos por los estudiantes, puesto que el contexto lingüístico juega un papel primordial.

Atendiendo a estas consideraciones, en el presente trabajo se exponen, en primer lugar, los criterios sobre evaluación de la pronunciación establecidos en el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes y en los exámenes para la obtención de los Diplomas de Español como Lengua Extranjera (1). A continuación se proponen las bases para el desarrollo de una batería de pruebas que permita la evaluación sistemática de la pronunciación en el campo del E/L2 (2), y se ofrecen algunas reflexiones sobre la evaluación de la corrección fonética en el marco de la valoración de la lengua oral (3). Se presentan también brevemente dos campos de estudio relevantes para la evaluación de los problemas de pronunciación - la tipología de errores y los estudios experimentales sobre la percepción del "acento extranjero" por parte de ha-

² La relación entre ambas es objeto de investigación y de debate (Llisterri, 1995) y el peso que se otorgue a una u otra en el proceso de adquisición de una L2 puede llevar a adoptar estrategias de enseñanza de la pronunciación que concedan prioridad a la articulación, como en el caso de los métodos más tradicionales, o a la discriminación, como sucede en los planteamientos verbo-tonalistas (Renard, 1979).

³ En un intento de encontrar correlatos cuantificables de la fluidez, Flege (1988) la relaciona con la mayor o menor duración de las pausas, mostrando en una serie de experimentos la falta de correlación entre este parámetro y la valoración global de la corrección fonética.

blantes nativos - (4) y se cierra el trabajo con algunas consideraciones sobre la evaluación automática de la pronunciación en contextos de autoaprendizaje y de enseñanza a distancia (5).

2. Evaluación de la pronunciación, diseño curricular y Diplomas de Español

Al igual que sucede en los demás ámbitos de la enseñanza de la lengua, la evaluación de la pronunciación no puede desligarse de los objetivos previamente establecidos en el marco de un diseño curricular. En el caso del E/L2, uno de los documentos de referencia es, por su carácter institucional, el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, motivo por el que centraremos en él nuestra atención.

Puesto que los criterios de evaluación se definen en el *Plan Curricular* en función de las cuatro destrezas clásicas, es esperable que la evaluación de la pronunciación forme parte de la valoración de la expresión oral en los distintos niveles propuestos. En el nivel inicial se evalúan la capacidad del alumno "para comunicarse oralmente con un interlocutor en las situaciones específicas que requieran los contenidos funcionales descritos en este nivel" (p.158) y la de "tomar su turno en la conversación y reaccionar, así como para suplir sus posibles deficiencias de comprensión y producción mediante diversas estrategias" (p.158); planteamientos similares se encuentran en los criterios de evaluación del nivel intermedio, así como en el avanzado. Precisamente en lo que se refiere a este nivel, el *Plan Curricular* del Instituto Cervantes menciona la "fluidez, corrección gramatical y precisión léxica" (p.162) entre los criterios de evaluación de la expresión oral. Hasta llegar al nivel superior no encontramos, pues, ningún criterio de evaluación que haga una referencia explícita a la pronunciación, a no ser que se interprete el concepto de "fluidez" de un modo muy amplio; en este nivel, se determina la capacidad del alumno "para conversar con uno o más interlocutores de forma correcta y con precisión léxica, utilizando las estrategias de comunicación y las entonaciones más adecuadas en función del contexto" (p. 164); se evalúa también "la capacidad del alumno para realizar exposiciones orales de forma coherente, con corrección gramatical y precisión léxica, sobre temas que le resulten familiares o que haya preparado correctamente" (p.164).

Interpretando de una manera literal los criterios del *Plan Curricular*, parece que la adecuación de la producción de los elementos segmentales del español no se toma nunca en consideración al valorar la expresión oral, y que la de los suprasegmentales sólo se tienen en cuenta en una de las dos actividades que se evalúan en el nivel superior, ya que si en la conversación se menciona el "uso de las entonaciones más adecuadas", este uso no parece ser objeto de control en la exposición de un tema.

En cambio, en el apartado del *Plan Curricular* dedicado a los objetivos específicos en cuanto a la expresión oral (pp. 36-39) se menciona que en el nivel inicial las producciones del alumno pueden emitirse "a una velocidad más lenta de la normal" (p.37) y contener "algunos errores de pronunciación" (p.37); en el intermedio, se acepta también "una velocidad más lenta de lo normal y con posibles errores" (p.37), aunque no se indica si éstos son de pronunciación o de otros ámbitos; en el avanzado se admite que "la pronunciación contenga ciertos rasgos de la lengua materna" (p.38), mientras que en el superior se indica simplemente que las intervenciones del alumno adoptarán "un ritmo normal" (p.39) sin ninguna referencia a la pronunciación, a pesar de que en los criterios de evaluación de este nivel se mencione explícitamente la entonación, como acabamos de ver.

El *Plan Curricular* del Instituto Cervantes establece también en las secciones dedicadas al contenido gramatical (pp. 65-80) unos contenidos referidos a la pronunciación en cada nivel, divididos entre los que atañen a lo que en los niveles inicial e intermedio se denomina "Pronunciación de los sonidos" y en el avanzado "Realización fonética de los fonemas españoles"⁴, los dedicados a la entonación⁵ -presentes en todos los niveles- y los centrados en el acento y el ritmo, estos últimos únicamente en los niveles inicial e intermedio.

Parece pues que pese a mencionar la pronunciación entre los objetivos relacionados con la expresión oral y a incluir los elementos segmentales y suprasegmentales entre los contenidos gramaticales de cada uno de los cuatro niveles, en el momento de la evaluación la pronunciación no se toma en cuenta -si no es entendida como un componente implícito de la fluidez o de la adecuación comunicativa global- excepto en lo que se refiere a la adecuación de la entonación al contexto en el nivel superior.

Un segundo ámbito estrechamente ligado a la evaluación es, como hemos mencionado anteriormente, el de la certificación del conocimiento de la lengua. En el caso del E/L2, el único título oficialmente reconocido es el DELE (Diploma de

⁴ Nótese que en el nivel intermedio bajo el epígrafe "Pronunciación de los sonidos" se propone como contenido la "identificación y producción de las variantes: contextuales; en función de la posición" (p.71). En el nivel avanzado, bajo la denominación "Realización fonética de los fonemas españoles" se proponen exactamente los mismos contenidos: "identificación y producción de las variantes: contextuales; en función de la posición" (p.75).

⁵ Debe señalarse que todos los contenidos referentes a la entonación se presentan incluidos en un apartado denominado "entonación y sintaxis", excepto la "segmentación del discurso en grupos fónicos" (p.65) propuesta en el nivel inicial. En el nivel inicial se mencionan los tres patrones entonativos básicos (p.65) y en el intermedio las interrogativas indirectas (p.71), pero tanto en el intermedio como en el avanzado se incluyen únicamente las "modalidades entonativas correspondientes a las subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales que se presentan en este nivel" (p. 71 y 75). En cambio, en el nivel superior tan sólo se hace referencia a las "modalidades entonativas correspondientes a las estructuras sintácticas que se presentan en este nivel" (p.78) sin entrar en más detalles. Por otra parte, hasta el nivel superior no se introducen los "matices expresivos de la entonación: reticencia, insinuación, etc." (p.78), mientras que los contenidos funcionales requieren estos matices expresivos en niveles anteriores.

Español como Lengua Extranjera), que otorga el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes a través de exámenes organizados por el Instituto Cervantes, siendo responsable científico del contenido y de la evaluación la Universidad de Salamanca.

El DELE incluye en cada uno de sus tres niveles - Certificado Inicial de Español (CEI), Diploma Básico de Español (DBE) y Diploma Superior de Español (DSE) - una prueba de expresión oral, que consiste en una conversación de 10 a 15 minutos de duración establecida entre el tribunal y el candidato.

En la *Guía para la Obtención de los Diplomas de Español* correspondiente al CEI se indica que en la prueba oral podrá introducirse la lectura de un texto en voz alta. Se aclara, sin embargo, que "el objetivo de esta parte será únicamente el de comprobar la fluidez de lectura (reconocimiento de palabras y de períodos, adecuada colocación de acentos, interpretación de números y abreviaturas, etc.) y nunca la corrección fonética, que no debe ser evaluada en este nivel." (p. 12)⁶. Idénticos planteamientos se encuentran en las orientaciones para el DBE, que reproducen el texto citado (p. 12). Para este nivel, el apartado 2.4. de la *Guía* establece que el candidato "Puede experimentar ciertas dificultades en la pronunciación de determinados sonidos, ajenos a su sistema fonético o propios del español. Su entonación puede no ajustarse en su totalidad a ninguno de los patrones existentes en español⁷. Sin embargo, esos problemas no llegan a perturbar gravemente la comunicación." (p. 11). Para la obtención del DSE, la *Guía* correspondiente determina que el candidato "Tendrá un completo dominio de la pronunciación española. Aunque puede descubrirse su origen lingüístico, pronunciará de modo tal que puede ser entendido sin ninguna dificultad y se ajusta de modo sistemático a alguno de los patrones fonéticos existentes en español. Su entonación podrá mostrar ciertas interferencias de la lengua materna." (p. 9). En la descripción de la prueba de expresión oral en este nivel (p.11) no se incluye, en cambio, ninguna indicación específica sobre la evaluación de la pronunciación.

En conjunto, en las *Guías* del CIE y del DBE se menciona explícitamente que no se evalúa la pronunciación, y en la del DSE no se encuentra ninguna orientación sobre cómo se valora este aspecto del uso de la lengua. Dado que el enfoque de los DELE es de tipo comunicativo -son frecuentes las referencias en las *Guías* a la "eficacia comunicativa" y a la "interacción"- parece lógico reconocer que, como se establece para el DBE, los problemas de pronunciación no deben llegar a "perturbar gravemente la comunicación", pero resulta ya más difícil comprender, precisamen-

⁶ Al parecer, la "adecuada colocación de acentos", es decir, la producción del patrón acentual adecuado en la palabra y en el enunciado, se considera una cuestión relacionada con la fluidez de la lectura y no con la corrección fonética.

⁷ Suponemos que se desea señalar que es posible que la entonación del alumno no sea completamente nativa en algunas ocasiones.

te en el marco de estos planteamientos, las razones por las que, aparentemente, la corrección fonética no es objeto de evaluación. Vale la pena también destacar que mientras que en los dos primeros diplomas no se considera la pronunciación a la hora de valorar la prueba de expresión oral, en el DSE se exige un "completo dominio de la pronunciación española".

Otros exámenes como el Diploma de Español como Lengua Extranjera (DECLE) otorgado por la Universidad Nacional de Educación a Distancia contienen también una prueba de expresión oral. Se trata, al igual que en los DELE, de una conversación de 10 minutos mantenida por el candidato con los miembros del tribunal examinador. Se indica, en este caso que, entre otros factores, "el tribunal valorará la corrección en la pronunciación", sin especificar su peso en la puntuación de la prueba, que equivale globalmente a un 30% de la total del examen.

Existe, por otra parte, el DIE (Diploma Internacional de Español) que, gestionado por la Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Española, certifica únicamente el dominio de la expresión oral. Probablemente por ello, entre los criterios de evaluación se recoge explícitamente la pronunciación, de la que depende un 20% de la puntuación obtenida.

Este breve recorrido por el panorama institucional en lo que a evaluación se refiere, tanto desde la perspectiva del diseño curricular como desde la de los certificados de competencia lingüística, pone de manifiesto la presencia de importantes carencias y contradicciones en el terreno de la definición de objetivos y, en consecuencia, de la evaluación de la pronunciación en E/L2. Ello no hace más que corroborar la poca atención prestada a este campo, tal como señalábamos al principio del trabajo, y tal vez sea, además, el resultado de la falta de asesoramiento especializado a la hora de concebir diseños curriculares y de determinar criterios de evaluación.

3. Pruebas para la evaluación de la pronunciación

Abordar sistemáticamente la evaluación de la pronunciación requiere el desarrollo de una batería de pruebas que valoren, tal como se indicaba anteriormente, la capacidad de producción y la de percepción del estudiante. Al mismo tiempo, deben considerar tanto los aspectos segmentales como los suprasegmentales, y separar claramente la evaluación de la pronunciación de la valoración de la expresión oral considerada globalmente.

El referente más cercano que podríamos encontrar para el tipo de pruebas que estamos proponiendo serían las que se han desarrollado en el ámbito de la logopedia para el diagnóstico de los trastornos de la articulación - *Prueba de articulación de*

fonemas (Vallés, 1990), *Registro fonológico inducido* (Monfort *et al.*, 1989), entre otras. -, en el de la audiometría para valorar los de la audición - de Cárdenas y Marrero (1994), por ejemplo - en el de la psicolingüística para el estudio del desarrollo del lenguaje infantil - Bosch (1983), entre otras y en el de las tecnologías del habla para la evaluación de sistemas de conversión de texto en habla - por ejemplo Aguilar *et al.*, (1994) -. No pretendemos sostener, naturalmente, que estas pruebas, creadas con objetivos bien diferentes de los que ahora nos ocupan, puedan aplicarse de un modo directo a la evaluación de la pronunciación en E/L2, pero no deja de ser cierto que su diseño reúne varias de las condiciones que propondríamos para tal fin ya que, en general, se trata de pruebas que incluyen de modo individualizado todos los elementos segmentales - y en algún caso suprasegmentales - del sistema fonético de la lengua y que permiten valorar su adecuada producción o discriminación de un modo estructurado y con un criterio claro de evaluación de los resultados.

Por otra parte, algunos estudios experimentales sobre la adquisición del sistema fonético del E/L2 ofrecen ejemplos de pruebas de producción y percepción - o discriminación - de consonantes y de grupos consonánticos, del acento léxico y de patrones melódicos (Carcedo, 1998), mientras que otros centran su atención en pruebas de identificación de patrones melódicos ligados a la modalidad oracional y al énfasis (Cortés, 2001). Aunque se trata de pruebas orientadas igualmente a una finalidad muy específica, indudablemente ofrecen también un punto de partida para el diseño de otras cuyo principal objetivo sea la evaluación de la pronunciación.

Un conjunto de pruebas para la evaluación sistemática de la pronunciación en E/L2 debería permitir obtener información sobre la capacidad de producción y de percepción o discriminación de los siguientes aspectos:

- Elementos segmentales
 - Elementos segmentales que configuran el sistema fonológico del español.
 - Alófonos - variantes contextuales - que configuran el sistema fonético del español.
 - Combinaciones de elementos segmentales - contacto entre vocales, entre consonantes y grupos consonánticos - tanto en el interior de la palabra como en el enunciado (fonética sintáctica).
- Elementos suprasegmentales
 - Patrones acentuales de la palabra en español, considerada aisladamente (acento léxico) y en el enunciado (acento de frase).
 - Patrones melódicos del español ligados a la modalidad oracional.
 - Patrones melódicos del español ligados a modalidades expresivas.
 - Grupos acentuales, grupos fónicos, pausas y velocidad de elocución como elementos que configuran el ritmo en español.

Cada uno de estos elementos requiere, claro está, una o más pruebas específicas, en las que se determinen los elementos que se evalúan, el modo de elicitación de las respuestas del alumno, el procedimiento de recogida de las mismas y los criterios de valoración en relación con los distintos niveles establecidos en el diseño curricular o en la estructura de los diplomas de certificación del conocimiento de la lengua. Podrían concebirse como pruebas de utilidad también para el tercer y cuarto objetivo que establecíamos al principio de este trabajo, es decir, para definir las necesidades de un grupo de clase o para detectar aquellas dificultades propias de cada alumno y proporcionarle los ejercicios de corrección fonética adecuados. Por ello, el profesor podría, en un momento dado, seleccionar una de las pruebas para aplicarlas a un grupo o a un estudiante, sin necesidad de recurrir cada vez a la batería entera⁸.

Debe señalarse también que la elaboración de este tipo de pruebas no puede ser sino el resultado de un trabajo conjunto de expertos en fonética española, especialistas en evaluación procedentes tanto del campo de la psicolingüística como del de la metodología de segundas lenguas y profesores de E/L2, con el fin de evitar, mediante la conjunción de diversos saberes, las inconsecuencias que se han puesto de manifiesto en el apartado 2.

4. La evaluación de la pronunciación como parte de la evaluación de la expresión oral

En determinados contextos puede que no sea práctico recurrir a una amplia batería de pruebas como la que sugeríamos en el apartado anterior, y que la evaluación de la pronunciación deba realizarse en el marco de actividades más generales encaminadas a valorar la expresión oral.

En tal situación, que normalmente corresponderá a un examen para obtener un certificado del nivel de competencia, parece al menos razonable ofrecer al examinador unas pautas claras sobre los principales aspectos de la pronunciación a los que debe prestar atención en cada uno de los niveles. Una definición detallada de los contenidos en lo que a pronunciación se refiere sería el punto de partida, y podría complementarse con algunas indicaciones sobre los problemas más frecuentes en función de la primera lengua del estudiante.

Naturalmente, esta propuesta requiere establecer los contenidos propios de cada nivel de un modo más exhaustivo y coherente que el que hemos observado hasta el

⁸ Un modelo de pruebas para la evaluación de la pronunciación en inglés diseñado para su uso en el aula se presenta, por ejemplo, en Quijada y Madrid (1999). Véase también Celce-Murcia HW DO. (1996) para una presentación de los distintos tipos de pruebas.

momento y, si se desea proporcionar al examinador una orientación sobre los errores más probables en los que debe centrar su atención, supone un trabajo previo de análisis y de clasificación de errores⁹. Presupone también una cierta formación en fonética de los examinadores; al igual que se asume la capacidad de valorar, por ejemplo, el uso de un tiempo verbal, de una construcción gramatical o de un elemento léxico, sería lógico que se pudiera evaluar con el mismo grado de certeza la realización de los alófonos o la adecuación de los patrones melódicos en función de criterios previamente determinados y reflejados en una "hoja de evaluación"¹⁰.

En una situación ideal, las pruebas de expresión oral deberían grabarse para proceder a una evaluación de la pronunciación que no estuviera condicionada por la inmediatez del momento, pero ya que no siempre es posible, sería útil aprovechar la presencia de más de un examinador para que uno de ellos se concentrara en aspectos fonéticos¹¹.

Cabe mencionar también la utilidad de los denominados "textos de diagnóstico" (*diagnostic passages*), contruidos de modo que contengan la mayor parte de los rasgos segmentales y suprasegmentales de una lengua, con objeto de realizar una evaluación rápida de los problemas de pronunciación de un hablante no nativo. Estos textos pueden introducirse fácilmente en una prueba que contemple la lectura en voz alta y proporcionar un buen indicador del grado de corrección fonética, al menos en el registro leído.

5. Tipologías de errores de pronunciación y percepción del "acento extranjero"

Una cuestión estrechamente ligada a la evaluación es la jerarquización de los errores. Los planteamientos que exponíamos anteriormente requieren, como hemos ido señalando, una tipología de errores de pronunciación que permitan definir criterios de evaluación en función de cada nivel.

Se han propuesto tipologías de errores basadas en criterios estrictamente lingüísticos, como la de Moulton (1962), que distingue entre errores fonológicos, fonéti-

⁹ Kim y Margolis (1999) ofrecen un ejemplo de desarrollo de una prueba de evaluación de la pronunciación en inglés como segunda lengua diseñada para estudiantes coreanos y basada en los errores más comunes de este grupo de hablantes.

¹⁰ Por ejemplo, en Celce-Murcia *et al.* (1996: 199) puede consultarse una "Accent checklist" para el inglés en la que se contemplan vocales – acentuadas y no acentuadas –, consonantes – en posición inicial, media y final y en grupos consonánticos iniciales y finales –, entonación – enunciativa, interrogativa y otras –, acento y prominencia – en la palabra y en la frase – y fenómenos propios del habla conectada.

¹¹ Un factor importante que puede influir en los examinadores y en los profesores es la adaptación a lo largo del tiempo a acentos extranjeros tal como muestran, por ejemplo, los experimentos de Weil (2001).

cos, alofónicos y distribucionales. Sin entrar en los detalles de esta clasificación, parece razonable establecer, al menos, una separación clara entre las desviaciones de tipo fonológico y los de tipo fonético, lo que lleva a un criterio comunicativo para la clasificación de los errores, diferenciando, al menos, tres categorías: los problemas de pronunciación que impiden la comunicación, los que la dificultan y los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación nativa.

Existen también diversos estudios experimentales sobre la percepción del acento extranjero por parte de hablantes nativos que pueden ser relevantes para establecer las bases de una metodología de evaluación de la pronunciación. Por ejemplo, Anderson-Hsieh et al. (1992) mostraron empíricamente para el inglés que las desviaciones en la entonación contribuyen a crear una mayor impresión de acento no nativo que las de los elementos segmentales; resultados similares se hallaron para el sueco en lo que se refiere al tono (Bannert, 1995) y en la misma línea, Jilka (2000) pone de relieve la contribución de la entonación a la percepción de un acento como extranjero en el caso del inglés americano y el alemán. Trabajos como el de Munro y Derwing (1999) confirman también que los factores prosódicos contribuyen más a la inteligibilidad de los hablantes no nativos que los elementos segmentales¹².

Otros estudios en el terreno segmental muestran, por ejemplo, la importancia para hablantes nativos de inglés de la [e] epentética en posición inicial de sílaba, de la elisión de [s] final o de las alternaciones del modo de articulación en las consonantes a la hora de evaluar el grado de acento extranjero de hablantes de español como L1 (Magen, 1999), o la correlación entre el grado de confusión entre líquidas en inglés como L2 propia de hablantes del japonés y la evaluación global del acento (Riney et al., 2000). En el caso del E/L2, trabajos como el de Schairer (1992) señalan la mayor contribución de las vocales respecto a las consonantes a la comprensión de enunciados por parte de hablantes nativos.

La realización de investigaciones empíricas sobre la contribución de diversos fenómenos fonéticos a la inteligibilidad y al mayor o menor grado de acento extranjero percibido por los hablantes nativos de español podría aportar información muy valiosa para establecer jerarquías de errores en el momento de la evaluación y para ayudar a establecer una cierta progresión en la enseñanza de la pronunciación, fundamentando así con datos las intuiciones en las que suelen basarse las aproximaciones comunicativas.

¹² En cambio, los manuales para la enseñanza de la pronunciación en E/L2 como los citados en la nota 1 sistemáticamente abordan la entonación en los últimos capítulos dedicándole, además, un espacio notablemente menor que a los elementos segmentales. González y Dueñas (2002), por ejemplo, aunque lleva por título *Fonética, entonación y ortografía*, dedica 149 páginas a vocales y consonantes y 57 a la entonación y el acento.

6. La evaluación automática de la pronunciación

La evaluación automática de la pronunciación es una de las posibilidades que ha despertado más interés en los últimos años, tanto por su necesidad en los sistemas de autoaprendizaje - sean presenciales o a través de Internet - como por su uso potencial en pruebas de nivel automatizadas antes de iniciar un curso. Los sistemas de enseñanza de la pronunciación que incluyen algún tipo de evaluación, se basan en las tecnologías propias del reconocimiento del habla y consisten, esencialmente, en una comparación en el nivel acústico, basada en técnicas estadísticas, entre un modelo previamente almacenado y la producción del estudiante. Tal comparación permite proporcionar una puntuación, que corresponde al grado de diferencia entre los dos enunciados, y hace posible señalar también aquellos elementos - sonidos o palabras - en los que la divergencia es mayor (Llisterri, 2001).

Contamos actualmente con sistemas de este tipo incorporados a productos comerciales como el curso general *Tell me More* o el método de conversación *Talk to Me*, ambos desarrollados por la empresa Auralog. El estudiante tiene la oportunidad de visualizar la forma de la onda sonora y la curva melódica del modelo y de su propia producción, y de ver señalados en ambas representaciones y en el texto del enunciado el fragmento en el que se ha producido un error, así como una puntuación global que refleja el grado de semejanza entre el modelo y su producción. La tecnología en la que se basa es una adaptación de las utilizadas en reconocimiento automático del habla. Una estrategia similar siguen los cursos de la empresa alemana Digital Publishing, que incorporan una tecnología de reconocimiento del habla - *IntelliSpeech* - específicamente orientada a la enseñanza de idiomas. Otros sistemas experimentales se describen, por ejemplo, en Aguas (1999).

Esta misma tecnología puede aplicarse a la realización de pruebas específicas para la evaluación automática de la pronunciación (Neumeyer et al., 2000), y se encuentra disponible, al menos para el inglés, en sistemas como *EduSpeak* de SRI International, diseñado para integrar el reconocimiento del habla en un curso multimedia. Proyectos como *WebGrader* (Neumeyer et al., 1998) han mostrado la viabilidad de evaluar la pronunciación a través de la web, abriendo así nuevas posibilidades en la enseñanza a distancia.

7. Conclusiones

La evaluación de la pronunciación es aún un campo de trabajo incipiente en la didáctica del E/L2. Abordarlo de manera adecuada supone la elaboración de estudios empíricos sobre diversas áreas como la interferencia fonética en función de la primera lengua de los estudiantes, la tipología de errores de pronunciación, y el gra-

do de incidencia de los mismos en la inteligibilidad y la comprensión por parte de hablantes nativos; requiere también la aplicación de los conocimientos alcanzados al diseño y a la validación de pruebas sistemáticas que evalúen la competencia fonética de los estudiantes en todas sus facetas, atendiendo a las capacidades de producción y percepción, así como a los elementos segmentales y suprasegmentales. Estas investigaciones deberían llevar a una profunda revisión de los planteamientos en cuanto a contenidos, objetivos y criterios de evaluación en los diseños curriculares para la enseñanza del E/L2 y en los exámenes para certificar su conocimiento. Para todo ello, es preciso contar con equipos interdisciplinares que incorporen expertos en fonética del español, en evaluación, y en enseñanza del E/L2, de modo que el trabajo conjunto permita superar las limitaciones que se aprecian en la actualidad.

Bibliografía

- AGUAS GARCÍA, N. (1999): *Verificación de pronunciación basada en tecnología de reconocimiento de voz para un ambiente de aprendizaje*. (Tesis Licenciatura). México: Departamento de Ingeniería en Sistemas Computacionales, Escuela de Ingeniería, Universidad de las Américas-Puebla.
http://mailweb.udlap.mx/~tesis/lis/aguas_g_n/index.html
- AGUILAR, L. [et al.] (1994): "Diseño de pruebas para la evaluación de habla sintetizada en español y su aplicación a un sistema de conversión de texto a habla". En: *Actas del X Congreso de la Sociedad Española para el Procesamiento del Lenguaje Natural*, Córdoba, 20-22 de julio de 1994.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/cordoba_94.html
- ANDERSON-HSIEH, J.; JOHNSON, R.; KOEHLER, K. (1992): "The relationship between native speaker judgments of non-native pronunciation and deviance in segmentals, prosody, and syllable structure". En: *Language Learning* 42, 4: 529-555.
- BANNERT, R. (1995): "Intelligibility and acceptability in foreign accented Swedish: the effects of rhythmical and tonal features". En: *Phonum. Reports from the Department of Phonetics, Umeå University*, 3: 7-30.
<http://www.ling.umu.se/fon/pub/phonum03.1995.2.ps.Z>
- BOSCH, L. (1983): "El desarrollo fonológico infantil: una prueba para su evaluación". En: *Anuario de Psicología*, 28, 1: 87-114.
- CARCEDO GONZÁLEZ, A. (1998): *La pronunciación del español por hablantes nativos de finés: particularidades de un acento extranjero*. Instituto Iberoamericano de Finlandia (Acta Ibero-Americana Fennica, Series Hispano-Americana, 2).
- CÁRDENAS, M. R. de y MARRERO, V. (1994): *Cuaderno de logaudiometría*. Madrid: UNED (Cuadernos de la UNED).

- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; GOODWIN, J. (1996): *Teaching pronunciation: A reference for teachers of English to speakers of other languages*. New York: Cambridge University Press.
- CORTÉS MORENO, M. (2001): "Percepción y adquisición de la entonación española en enunciados de habla espontánea: el caso de los estudiantes taiwaneses". En: *Estudios de Fonética Experimental XI*: 89-120.
- DECLÉ (Diploma de Español como Lengua Extranjera). Universidad Nacional de Educación a Distancia. <http://www.uned.es/declé/>
- DELE (Diplomas de Español como Lengua Extranjera. Instituto Cervantes). <http://diplomas.cervantes.es/>
- DIE (Diploma Internacional de Español). FIDESCU, Fundación para la Investigación y Desarrollo de la Cultura Española. <http://www.fidescu.org/>
- EduSpeak. SRI International. <http://www.EduSpeak.com/>
- FERNÁNDEZ DÍAZ, R. (1999): *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de prácticas de español/LE).
- FLEGE, J.E. (1988): "Factors affecting degree of perceived foreign accent in English sentences". En: *Journal of the Acoustical Society of America* 84, 1: 70-79.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. y ROMERO DUEÑAS, C. (2002): *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*. Madrid: Edelsa.
- GOODWIN, J.; BRINTON, D.; CELCE-MURCIA, M. (1994): "Pronunciation assessment in the ESL/EFL curriculum". En: MORLEY, J. (ed.): *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, Va: TESOL. p. 3-16.
- Guía para la obtención de los Diplomas de Español (DELE). (Certificado Inicial de Español)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes, 2001.
<http://diplomas.cervantes.es/documentos/2/1/Certificado%20Inicial%20de%20Espanol.pdf>
- Guía para la obtención de los Diplomas de Español (DELE). (Diploma Básico de Español)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, Universidad de Salamanca e Instituto Cervantes, 2001.
<http://diplomas.cervantes.es/documentos/2/1/Diploma%20Basico%20de%20Espanol.pdf>
- Guía para la obtención de los Diplomas de Español (DELE). (Diploma Superior de Español)*. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes / Universidad de Salamanca / Instituto Cervantes, 2001.
<http://diplomas.cervantes.es/documentos/2/1/Diploma%20Superior%20de%20Espanol.pdf>
- INCHAURRALDE, C. [et al.] (2001): *Los sonidos del español. Ejercicios de pronunciación con grabaciones*. Zaragoza: Mira Editores SA.

- INSTITUTO CERVANTES (1994): *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes. IntelliSpeech. Digital Publishing.
<http://www.digitalpublishing.de/english/technologie/intellispeech.htm>
- JILKA, M. (2000): *The Contribution of Intonation to the Perception of Foreign Accent*. Stuttgart: Stuttgart University (Phonetik AIMS, 6/3).
- KIM, D.I. & MARGOLIS, D. (1999): "Teaching English Pronunciation to Koreans: Development of an English Pronunciation Test - EPT". En: *KOTESOL Proceedings PAC2, The Second Pan Asian Conference, 1999, Seoul*, p. 89-112.
<http://www.kotesol.org/pubs/1999-proceedings/pacpro089.pdf>
- LLISTERRI, J. (1995): "Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language". En: ELENIUS, K. & BRANDERUD, P. (ed.): *Proceedings of the XIIIth International Congress of Phonetic Sciences*. Stockholm, Sweden, 13-19 August, 1995. Stockholm: KTH / Stockholm University. Vol. 4, p. 92-99.
http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Prod_Percep.html
- . (2001): "Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías". En: *Espasa, Revista de Profesores*, 28 de noviembre de 2001.
http://www.esespasa.com/esespasa/sta/html/es/revistaprofesores/investigacion/metodologiadicadica/mctod_01_28_01.zip
- MAGEN, H. (1999): "The perception of foreign-accented speech". En: *Journal of Phonetics* 26, 4: 381-400.
- MASIP, V. (1999): *Gente que pronuncia bien 1. Curso de pronunciación española para brasileños*. Barcelona: Difusión.
- MONFORT, M.; QUIRÓS, J.; JUÁREZ, A. (1989): *Registro fonológico inducido*. Barcelona: Lebón. / Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial (Tests y Psicodiagnóstico, 2).
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Madrid: Arco/Libros SL (Cuadernos de prácticas de español/LE).
- MOULTON, W. (1962): "Towards a classification of pronunciation errors". En: *Modern Language Journal* 46: 101-109.
- MUNRO, M.J. & DERWING, T.M. (1999): "Foreign accent, comprehensibility, and intelligibility in the speech of second language learners". En: *Language Learning* 49, Supplement 1: 285-310.
- NEUMEYER, L. (1998): "WebGrader™: A multilingual pronunciation practice tool". En: *ESCA Workshop on Speech Technology in Language Learning (STILL 98). Proceedings. Marholmen Conference Centre (Sweden, May 24-17, 1998)*. Stockholm: ESCA - Department of Speech, Music and Hearing, KTH. p. 61-64.
<http://www.speech.sri.com/people/hef/papers/still98-webgrader.pdf>
- NEUMEYER, L. (2000): "Automatic scoring of pronunciation quality". En: *Speech Communication* 30, 2-3: 83-94.
<http://www.speech.sri.com/people/hef/papers/SpeechCommPronuncScoring.ps>

- QUIJADA ROMERO, J. A. y MADRID, D. (1999): "Técnicas experimentadas en el aula para la evaluación de la pronunciación de la lengua inglesa". En: HARRIS, T. & SANZ, I. (ed.) *ELT: Through the Looking Glass*. Granada: GRETA, p. 171-187. <http://www.ugr.es/~dmadrid/Publicaciones/Fon%20tica-Quijada.htm>
- RENARD, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Troisième édition entièrement refondue. Bruxelles: Centre International de Phonétique Appliquée: Didier / Mons.
- RINEY, T.J.; TAKADA, M.; OTA, M. (2000): "Segmentals and global foreign accent: the Japanese flap in EFL". En: *TESOL Quarterly* 34, 4: 711-737.
- ROMERO DUEÑAS, C. y GONZÁLEZ HERMOSO, A. (2002): *Tiempo para pronunciar. + de 100 ejercicios*. Madrid: Edelsa.
- SCHAIRER, K.E. (1992): "Native speaker reaction to non-native speech". En: *Modern Language Journal* 76, 3: 309-19.
- Talk to Me*. Auralog. <http://www.auralog.com/es/talktome.html>
- Tell me More*. Auralog. <http://www.auralog.com/es/tellmemore.html>
- VALLÉS ARÁNDIGA, A. (1990): *Evaluación de la distalía. Prueba de articulación de fonemas*. Barcelona: Lebón / Madrid: CEPE.
- WEIL, S.A. (2001): *Foreign Accented Speech: Adaptation and Generalization*. (Master's Thesis). Ohio, USA: The Ohio State University, Ohio. <http://pl.psy.ohio-state.edu/pubfiles/swthesis.PDF>

MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA (EL2): PROPUESTA DE EVALUACIÓN

José Luis Pérez Fuente
Dirección General de Promoción Educativa
Consejería de Educación. Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este artículo pretende ofrecer una visión analítica de los recursos más comunes que emplea el profesorado en el aula de EL2. Partiendo de unos principios básicos de selección y clasificación de los materiales se ofrecerán, posteriormente, pautas para su evaluación y, como conclusión, se revisarán las características específicas haciendo un estudio cronológico y comparativo.

Pero, previo a este panorama, es imprescindible conocer las circunstancias que rodean al alumnado destinatario de estas herramientas de estudio. La casuística es muy variada y compleja puesto que cada estudiante tiene una situación personal y social distinta que debe ser conocida y valorada con anterioridad; de esta forma, el proceso de enseñanza-aprendizaje se realizará con garantía suficiente de que el resultado sea efectivo.

Aunque el interés del profesorado se centra en el contexto educativo, no puede obviar otras realidades que rodean al discente: coyuntura individual, familiar, social, cultural...

Para llevar a cabo un estudio aproximativo del alumno o alumna se plantean, en el Cuadro 1, una serie de criterios referidos, sobre todo, a los niveles de desarrollo de la competencia curricular, comunicativa, lingüísticas y léxico-semánticas que pueden servir a la hora de valorar inicialmente a los estudiantes y para precisar qué materiales son los idóneos para el trabajo en el aula.

CUADRO 1: PROPUESTA PARA LA EVALUACIÓN INICIAL DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

SITUACIÓN DEL ALUMNADO					
A) VALORACIÓN PSICOPEDAGÓGICA REALIZADA POR EL E.O.E.P. O DEPARTAMENTO DE ORIENTACIÓN		No	Sí		
Conclusiones:					
Medidas ordinarias		No	Sí		
Medidas extraordinarias		No	Sí		
B) CONTEXTO SOCIOCULTURAL					
- Origen, nacionalidad:					
- Rasgos culturales:					
- Lenguas habladas:					
- Lenguas escritas:					
- Situación familiar:					
- Otros datos:					
C) CONTEXTO EDUCATIVO					
- Nivel educativo:					
- Nivel de desarrollo de la competencia comunicativa					
> Habilidades Lingüísticas (códigos)					
<i>Fonético:</i>	Grado de conocimiento y utilización correcta de los sonidos	0	1	2	3
<i>Fonológico:</i>	Nivel de conocimiento de los elementos fónicos	0	1	2	3
	Nivel de conocimiento de la función de los elementos fónicos	0	1	2	3
	Nivel de uso adecuado de los elementos fónicos	0	1	2	3
<i>Ortográfico:</i>	Grado de conocimiento de las normas de escritura del español	0	1	2	3
<i>Morfológico:</i>	Nivel de conocimiento de la estructura de las palabras	0	1	2	3
	Nivel de diferenciación de la estructura de las palabras	0	1	2	3
<i>Sintáctico:</i>	Nivel de unión y coordinación de las palabras en la composición correcta de oraciones	0	1	2	3
	Nivel de unión y coordinación de las palabras en la expresión correcta de oraciones	0	1	2	3
<i>Léxico:</i>	Nivel de conocimiento de palabras del vocabulario español	0	1	2	3
	Nivel de utilización de palabras del vocabulario español	0	1	2	3
<i>Semántico:</i>	Nivel de conocimiento y comprensión del significado de las palabras utilizadas	0	1	2	3
<i>Textual:</i>	Grado de comprensión y empleo de los diferentes tipos de texto	0	1	2	3
> Habilidades Sociolingüísticas					
	Conocimiento de la cultura española	0	1	2	3
	Relaciones personales	0	1	2	3
	Interacción social	0	1	2	3
	Ritmo, organización, limpieza y motivación para el trabajo	0	1	2	3
	Papeles en relación con edad, sexo, parentesco...	0	1	2	3

Lenguaje corporal	0	1	2	3
Competitividad	0	1	2	3
Cooperación	0	1	2	3
Expresión de emociones	0	1	2	3
Otras:	0	1	2	3
> Habilidades Discursivas				
Realiza comunicaciones orales, en distintos tipos de géneros y de manera correcta y coherente.	0	1	2	3
Realiza comunicaciones escritas, en distintos tipos de géneros y de manera correcta y coherente.	0	1	2	3
> Habilidades Estratégicas				
<i>Verbales:</i> Utiliza destrezas orales para corregir fallos o agilizar la comunicación:				
Sinónimos	0	1	2	3
Giros	0	1	2	3
Perífrasis	0	1	2	3
Frasas hechas	0	1	2	3
Exclamaciones	0	1	2	3
<i>No verbales</i>				
• Usa destrezas paralingüísticas (entonación de la voz, silencios...)	0	1	2	3
• Emplea destrezas kinésicas (gestos, movimientos, posturas corporales)	0	1	2	3
- Nivel de desarrollo de las destrezas lingüísticas				
> Habilidades Interpretativas o Receptivas				
<i>Comprensión auditiva</i>				
• Nivel de reconocimiento				
= Identificación, relación, distinción y oposición de fonemas	0	1	2	3
= Identificación, relación, distinción y oposición de morfemas	0	1	2	3
= Identificación, relación, distinción y oposición de palabras	0	1	2	3
= Identificación, relación, distinción y oposición de frases	0	1	2	3
= Identificación, relación, distinción y oposición de oraciones	0	1	2	3
• Nivel de interpretación				
= Comprensión parcial de un texto	0	1	2	3
= Comprensión total de un texto	0	1	2	3
= Comprensión de las ideas básicas de un texto	0	1	2	3
= Discriminación y selección de ideas principales	0	1	2	3
= Discriminación y selección de ideas secundarias	0	1	2	3
= Realización de instrucciones y órdenes simples	0	1	2	3
= Realización de instrucciones y órdenes complejas	0	1	2	3
• Nivel de memorización				
= Recuerdo y retención perdurable de palabras	0	1	2	3
= Recuerdo y retención perdurable de frases	0	1	2	3
= Recuerdo y retención perdurable de estructuras	0	1	2	3
= Recuerdo y retención perdurable de textos	0	1	2	3

<i>Comprensión lectora</i>				
• Nivel de reconocimiento e interpretación				
= Detalles parciales del texto	0	1	2	3
= Sentido general	0	1	2	3
= Ideas principales	0	1	2	3
= Totalidad del texto	0	1	2	3
• Nivel de relación de conceptos				
= Asociación de nombres con personas, animales o cosas	0	1	2	3
= Asociación de imágenes con palabras	0	1	2	3
= Relación de afinidad de ideas o conceptos	0	1	2	3
= Relación de oposición de ideas o conceptos	0	1	2	3
= Agrupamiento de palabras según criterios simples				
= Agrupamiento de palabras según criterios complejos	0	1	2	3
= Deducción de significados	0	1	2	3
• Nivel de capacidad de transformación				
= De palabra a gráfico	0	1	2	3
= De gráfico a palabra	0	1	2	3
= Ampliación de un texto	0	1	2	3
= Resumen	0	1	2	3
= Esquema	0	1	2	3
= Estructura	0	1	2	3
> Habilidades Expresivas o Productivas				
<i>Expresión oral</i>				
• Nivel fonético-fonológico				
= Pronunciación de fonemas	0	1	2	3
= Pronunciación de morfemas	0	1	2	3
= Pronunciación de palabras	0	1	2	3
= Entonación de frases	0	1	2	3
= Entonación de oraciones	0	1	2	3
= Entonación de textos	0	1	2	3
• Nivel de utilización y funcionalidad				
= Individual:				
Descripciones	0	1	2	3
Narraciones	0	1	2	3
Exposiciones	0	1	2	3
= En grupo:				
Diálogos	0	1	2	3
Encuestas	0	1	2	3
Entrevistas	0	1	2	3
Debates	0	1	2	3
= Mixtas (individual o en grupo)				
Órdenes	0	1	2	3

Instrucciones	0	1	2	3
Ruegos	0	1	2	3
• Nivel de relación con otros lenguajes				
= Textos recitados	0	1	2	3
= Canciones	0	1	2	3
= Representaciones escénicas	0	1	2	3
= Expresión corporal	0	1	2	3
= Asociación con elementos paralingüísticos y quinésicos del lenguaje no verbal (entonación, silencio, gestos, posturas corporales...)	0	1	2	3
<i>Expresión escrita</i>				
• Nivel ortográfico y sintáctico				
= Ortografía natural	0	1	2	3
= Ortografía compleja	0	1	2	3
= Coordinación y concordancia de frases	0	1	2	3
= Coordinación y concordancia de oraciones	0	1	2	3
= Coordinación y concordancia de textos	0	1	2	3
• Nivel de utilización y funcionalidad				
= Según su origen:				
- Copia a partir de un texto	0	1	2	3
- Dictado de sonidos	0	1	2	3
- Dictado de palabras	0	1	2	3
- Dictado de frases	0	1	2	3
- Dictado de textos	0	1	2	3
- Creación o invención	0	1	2	3
= Según el tipo de transformación:				
- Ordenación	0	1	2	3
- Organización	0	1	2	3
- Relación	0	1	2	3
- Selección	0	1	2	3
- Sustitución	0	1	2	3
= Según su finalidad:				
- Comunicaciones escritas: carta	0	1	2	3
- Comunicaciones escritas: instancia	0	1	2	3
- Comunicaciones escritas: solicitud	0	1	2	3
- Definiciones	0	1	2	3
- Expresión de resultados	0	1	2	3
- Notas	0	1	2	3
- Esquemas	0	1	2	3
- Resúmenes	0	1	2	3
- Texto narrativo	0	1	2	3
- Texto poético	0	1	2	3

• Nivel de relación con otros lenguajes				
= Asociación con imágenes, representaciones gráficas y otros códigos no lingüísticos.	0	1	2	3
- Nivel de conocimiento léxico y semántico				
> Grado de conocimiento del vocabulario:				
Básico	0	1	2	3
Específico	0	1	2	3
Temático	0	1	2	3
Científico	0	1	2	3
> Grado de conocimiento del significado de las voces utilizadas:				
Significado único	0	1	2	3
Sinónimos	0	1	2	3
Campos semánticos	0	1	2	3
> Manipulación y transformación del significado:				
Derivación	0	1	2	3
Palabras compuestas	0	1	2	3
Sinónimos	0	1	2	3
Antónimos	0	1	2	3
> Utilización del diccionario y enciclopedias:				
Búsqueda de palabras	0	1	2	3
Búsqueda de frases hechas	0	1	2	3
Búsqueda de refranes				
- Nivel de motivación para el aprendizaje de la lengua y la cultura españolas				

2. LOS MATERIALES DIDÁCTICOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EL2

2.1. CRITERIOS DE ELECCIÓN DEL MATERIAL EL2

Una tarea primordial para los docentes es seleccionar el material adecuado que les facilite su trabajo personal y del alumnado de EL2. Los elementos de juicio más recurrentes suelen ser:

A) La utilidad para profesorado y/o alumnado

Se trata de encontrar recursos válidos, cuyo soporte se adapte a las necesidades personales de los destinatarios. Siendo la manejabilidad, (transportable, tamaño,

etc.), la presentación (tipo de letra, integración de imagen y sonido) y la relación entre el precio, la calidad y su rentabilidad, las más valoradas.

B) El enfoque didáctico

Es el elemento fundamental de estos materiales, buscando que la adecuación científica y didáctica sea correcta, procurando que la metodología utilizada logre un aprendizaje significativo, indagando en los valores culturales aportados y conteniendo criterios e indicadores de evaluación válidos.

C) Nivel y destinatario

En este caso, el alumnado tipo para el que se busca el material es el inmigrante con desconocimiento del español. En concreto, consistirá en localizar el recurso más adecuado a la edad y al nivel de alfabetización, con respecto a su lengua materna y al conocimiento del EL2.

2.2. CRITERIOS DE CLASIFICACIÓN DEL MATERIAL EL2

Un estudio sistemático de los recursos nos lleva a una catalogación más completa de la que se pueden obtener escalas para su evaluación. Se trata de reflejar el mayor número de aspectos que sirvan para la reflexión posterior. Conviene precisar que, a pesar de la puntuación o valoración que se pueda establecer para cada ítem, lo importante es determinar la adecuación del material analizado en función de los aspectos que resulten evaluados de forma positiva. Además, siempre habrá aspectos más decisivos, como la finalidad o la metodología, que otros como el origen o el soporte. Será, de todas formas, el propio interesado o interesada quien decida la elección final de los materiales.

Los indicadores que se plantean para la evaluación de los materiales de EL2 son:

CUADRO 2: INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN DE LOS MATERIALES DE EL2

• El origen	Quién realiza el material -autor o autores-	AUTOR
• El soporte	En qué material está confeccionado	MATERIAL - FORMATO
• El destinatario	A quién se dirige	DESTINATARIO
• La finalidad	Qué material pedagógico pretende ser	TEMÁTICA
• La función	Qué repercusión e incidencia tiene	FUNCIÓN
• La metodología	Teoría lingüística y principios educativos	FONDO
• La estructura	Cómo se presenta y desarrolla	ESTRUCTURA

Esta clasificación es abierta y queda restringida a las características más generales. Habrá ocasiones en que el material no se limite a un indicador en concreto, como por ejemplo un libro que contenga también vídeo, CD, casete, etc., o bien puedan tener distintos destinatarios o fines.

A) Origen (autor)

El trabajo del autor, en el caso de los materiales de EL2, no se trata de una simple creación. Necesita un estudio riguroso de la teoría lingüística en la que se basa, la elección de un método de enseñanza-aprendizaje acorde, la selección, propuesta y comprobación de los postulados y la praxis y, por fin, la sistematización del conjunto.

La identificación del autor es fácil en la mayoría de los soportes actuales, pero en el caso de las páginas WEB no siempre aparece la entidad, institución o persona responsable de la página.

En muchas ocasiones, se realiza la adaptación de algún material por parte de un profesional de la enseñanza. Ésta puede ser tan válida como la propia obra de la que parte. Esta transformación es una necesidad muy común para adecuarse a las necesidades del alumnado.

En otras circunstancias, es el propio maestro o profesor quien confecciona completamente el material necesario para sus alumnos. Esta encomiable labor no suele tener trascendencia, ya que suele quedarse sin un destino más perdurable como la publicación.

B) Soporte (material - formato)

Una clasificación inicial según criterios cronológicos puede ser la siguiente:

CUADRO 3: CLASIFICACIÓN DE LOS SOPORTES SEGÚN CRITERIOS CRONOLÓGICOS

TRADICIONALES	MODERNOS	NUEVAS TECNOLOGÍAS ¹
Libro	Fotografía	Disco Compacto
Lámina	Diapositiva	Mini Disc
Cartel	Transparencia	MP3
	Cinta de casete	DVD
	Película - Vídeo	CD-ROM
		Internet

¹ Referido a Informática y Telemática es más preciso utilizar el término "Tecnologías de la Información y Comunicación" (TIC) ya que, en realidad, han dejado de ser tan "nuevas" y continuamente están en proceso de cambio.

(Véanse en el cuadro 18 las mejoras que aportan los medios modernos y las Nuevas Tecnologías a los métodos tradicionales).

En la tabla siguiente se presentan unos indicadores para la evaluación y selección según el soporte. Como se puede apreciar, los formatos más actuales son los que mayores posibilidades tienen de integrar distintos materiales y con más capacidad de almacenamiento. (Las valoraciones que se hacen son aproximadas).

CUADRO 4: INDICADORES PARA LA EVALUACIÓN Y SELECCIÓN DE LOS SOPORTES

Soporte material	Capacidad para integrar distintos materiales				Condicionantes Técnicos	Capacidad para almacenar información (0 a 5)	Dificultad de manejo (0 a 5)	Capacidad para centrar la atención (0 a 5)	Capacidad para simular situaciones reales (0 a 5)	Capacidad para motivar al alumnado (0 a 5)	Precio/ rentabilidad (0 a 5)
	Texto	Imagen		Movim.							
		Sonido	Fija								
Libro	*	*			-	3	1	3	2	3	2/2
Lámina	*	*			-	2	1	2	2	3	2/3
Foto		*			-	1	1	3	2	3	2/3
Diapositiva		*			Proyector	1	2	3	2	3	2/3
Transparencia		*			Proyector	2	2	3	2	3	2/3
Cinta de casete				*	Reproductor	3	3	3	2	3	2/3
Vídeo			*		Reproductor	3	3	4	5	4	2/5
Disco compacto				*	Reproductor	3	3	3	2	3	3/5
Mini disc / MP3				*	Reproductor	3	3	3	2	3	2/5
DVD			*		Reproductor	4	3	4	5	4	2/5
CD-ROM	*	*	*	*	Ordenador	4	4	5	5	5	3/5
Internet	*	*	*	*	Ordenador + línea telefónica	5	4	5	5	5	3/4

C) Destinatario

Las publicaciones impresas tienen un destinatario concreto. Esto no significa que pueda ser adecuada para el profesorado y, sobre todo, para los alumnos. Dependerá de la situación, los intereses profesionales, educativos, del contexto, etc.

Como ya se ha apuntado anteriormente, el alumnado para el que se plantea este estudio es el inmigrante con dificultades de aprendizaje por desconocimiento del español. Una vez conocida su situación (contexto personal, sociocultural y educativo) y teniendo en cuenta sus conocimientos previos, se puede seleccionar el recurso más apropiado para el aprendizaje de EL2.

Muchos de los materiales, sobre todo impresos, que hay en el mercado, distinguen entre dos o tres niveles en la gradación de sus propuestas. El Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas propone seis niveles comunes de referencia: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Estos niveles "son adecuados para la descripción del aprovechamiento real del alumno en los dos ciclos de Enseñanza Secundaria, en la Formación Profesional y en la Educación de Personas Adultas"². Hay que tener en cuenta, además, el gran número de alumnos que acceden a la Enseñanza Primaria con desconocimiento del español. Por eso, y teniendo en cuenta los criterios antes citados, se plantea el siguiente cuadro orientativo, empleando una terminología numérica:

CUADRO 5: NIVELES DE REFERENCIA PARA LA CLASIFICACIÓN DE LOS MATERIALES DE EL2

	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3
Marco de referencia	A1 (Acceso) A2 (Plataforma)	B1 (Umbral) B2 (Avanzado)	C1 (Dominio operativo eficaz) C2 (Maestría)
Editoriales	Elemental	Medio o Intermedio	Superior
	Umbral	Básico	Medio / Superior
Propuesta:	1. Alfabetización/ Acceso	2. Básico	3. Medio

Nuestra propuesta es continuar con la división en tres niveles. Teniendo en cuenta que la mayoría de los alumnos inmigrantes llegan con significativo desconocimiento del español, el título "Alfabetización/ Acceso" parece el más conveniente para el nivel 1. Para el 3, encaja mejor el término "Medio", pues se entiende que, una vez superado, el alumno o alumna puede continuar su proceso de aprendizaje dentro de la programación ordinaria del área o asignatura de lengua española.

² Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas. Instituto Cervantes. (<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>).

D) Finalidad

Se trata del propósito de la obra, de acuerdo con el contenido y su temática. Lo dividiremos en dos bloques. El primero, destinado al Diseño curricular y a la Programación, se dirige al ámbito del profesorado generalmente. El segundo es el material didáctico que procura el desarrollo del currículo mediante instrumentos y recursos adecuados tanto para el profesor como para el alumno.

– *Material curricular (Diseño curricular y Programación)*

• **Proyectos Curriculares**

Son el segundo nivel de concreción curricular, donde quedan reflejados, por los equipos docentes, la contextualización y pormenorización de los objetivos y contenidos que los Currículos prescriptivos (primer nivel de concreción curricular) exponen, así como los medios para alcanzarlos. Las editoriales aportan, en ocasiones, iniciativas que pueden tener en cuenta los equipos al elaborar los Proyectos.

• **Unidades didácticas (U.D.):** Son "la concreción de objetivos, contenidos, actividades, estrategias metodológicas y evaluación para realizar la enseñanza y aprendizaje de un conjunto de cuestiones estrechamente interrelacionadas desde un punto de vista formativo (epistemológico o metodológico)"³. Compuestas por bloques temáticos funcionales o por tareas, cuando proceden de las editoriales incluyen normalmente guías didácticas para el profesorado. Deberán contener:

- **Objetivos**
Son el propósito que se busca conseguir con el desarrollo de la U.D. Su formulación tendrá que ser precisa por la temática y evaluable.
- **Contenidos**
Son los medios por los que se conseguirán los objetivos. Deberán mantener un equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes. Dependiendo de la etapa en que esté el alumno o alumna se tendrá en cuenta una relación global con otras áreas, instrumentales o no, o un tratamiento interdisciplinar. Los conceptos teóricos presentados pueden tratarse de contenidos gramaticales, funcionales, léxicos, de pronunciación (fonético-fonológicos), ortográficos, culturales, etc.
- **Actividades**
Representan la puesta en práctica de los contenidos que se proponen en la U.D. Con ellas, el alumnado habrá de dominar los contenidos y lograr los ob-

³ CASANOVA, M.A. Manual de evaluación educativa. Ed. La muralla. Madrid 1999.

jetivos previstos. Pretenderán ejercitar una o varias de las destrezas lingüísticas (interpretativas o receptivas - comprensión auditiva y comprensión lectora- o bien expresivas o productivas -expresión oral y expresión escrita-). Normalmente incluirán ejemplos con modelos de uso de la lengua: discursos orales o escritos reales o adaptaciones didácticas específicas, cuyo fin es ofrecer muestras de buena práctica de la lengua de acogida, de forma que el alumnado no nativo llegue a asimilarla. Contendrán textos dialogados, narrativos ensayísticos, descriptivos, publicitarios, etc.

- Estrategias metodológicas
Son los medios que nos permitirán conseguir los objetivos previstos. La etapa educativa, la edad, el contexto sociocultural y la motivación del alumnado, entre otros aspectos, serán decisivas para la elección de las estrategias más indicadas.
- Evaluación
La U.D. debe tener prevista la evaluación con el fin de conocer los aprendizajes de los alumnos. Especificará las técnicas e instrumentos necesarios para su realización.

A continuación se presenta una escala para la valoración inicial de las Unidades didácticas publicadas⁴. Se trata de exponer un repertorio de indicadores que permita replantear al profesorado aquellos aspectos deficientes que detecte cualitativamente. Para que el proceso sea correcto tendrá que partir del análisis previo de la situación del alumnado, que también se cita:

⁴ Adaptado de CASANOVA, M.A. Manual de evaluación educativa. Ed. La muralla. Madrid 1999.

CUADRO 6: INDICADORES PARA LA VALORACIÓN INICIAL DE UNIDADES DIDÁCTICAS

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Situación Previa				
- Revisión de la U.D. por el profesorado implicado				
- Detección de conocimientos previos de los alumnos sobre los contenidos de la Unidad.				
- Se tiene en cuenta el estadio madurativo del alumno				
Tipo de planteamiento de la Unidad didáctica				
- Global				
- Interdisciplinar				
- Por destrezas				
- Por tareas				
Teoría lingüística: (.....)				
- Tiene en cuenta sus principios				
Teoría psicopedagógica: (.....)				
- Tiene en cuenta sus principios				
Presenta:				
-Objetivos				
-Contenidos concretos para cada objetivo				
• Coherentes				
• Secuenciados				
-Actividades definidas para los contenidos propuestos				
• Previsión de actividades de compensación				
• Previsión de actividades de ampliación				
-Propuestas metodológicas				
• Motivación				
• Participación activa				
• Autonomía				
• Flexibilización				
-Recursos didácticos apropiados para el desarrollo de la U.D.				
-Evaluación				
• Criterios				
• Indicadores				
• Técnicas				
• Instrumentos				
-Temporalización				

– **Material didáctico, instrumentos y recursos para el desarrollo del currículo**

• **Libros de texto**

Métodos para aprendizaje de español, de manera tutorizada o mediante autoaprendizaje y generalmente divididos en niveles.

Puede incluir diversos apartados y materiales complementarios como:

- Presentación, estudio y consulta de conceptos teóricos:
 - Gramáticas (generales, monográficas).
 - Diccionarios monolingües bilingües, temáticos, etc.
 - Compendio de vocabularios específicos de EL2.
 - Repertorio de funciones lingüísticas.

- Sección de trabajo práctico:
 - Actividades para desarrollo de las destrezas lingüísticas.
 - Actividades gramaticales, ortográficas, de refuerzo de vocabulario.
 - Actividades relacionadas con funciones lingüísticas.
 - Actividades de aprendizaje mediante tareas.
 - Actividades para conocimiento cultural.
 - Actividades lúdicas relacionadas con el lenguaje.
 - Actividades de evaluación.

- Material complementario:
 - Cuadernos de trabajo.
 - Casetes o Discos compactos.
 - Vídeos.

En los siguientes cuadros se plantea una escala para la valoración de libros de texto⁵, vídeo y DVD-Vídeo:

⁵ ÍDEM

CUADRO 7: ESCALA PARA LA VALORACIÓN DE LIBROS DE TEXTO DE EL2

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Presentación				
- Título adecuado a la obra				
- Tamaño funcional				
- Encuadernación duradera				
- Papel de calidad				
- Tipo de letra y tamaño apropiado				
- Maquetación equilibrada				
- Ilustraciones y fotografías				
• Claras				
• Motivadoras				
- Edición reciente				
Contenido				
- Responde al planteamiento del Proyecto Educativo del Centro				
- Relacionado con las propuestas del Proyecto Curricular				
• Contenidos afines				
• Metodología coherente				
• Procedimientos de evaluación adecuados				
- Redacción correcta				
- Expresión clara y sencilla				
- Vocabulario adaptado a la edad y a la materia				
- Incluye guías didácticas para el profesorado				
Adecuación científica				
- Los temas corresponden a la exigencia del ciclo o curso				
- Conceptos adecuados al nivel de desarrollo del alumnado				
- Método de estudio coherente con las necesidades del alumnado				
- Actividades apropiadas al grado de desarrollo afectivo y social del alumno				
- Nociones exactas y actualizadas				
- Progresión en la gradación de dificultad de los contenidos				
- Coherencia con otras áreas o materias				
Adecuación didáctica				
- Se determinan los objetivos previstos en cada unidad				
- Se inician los temas con motivaciones interesantes para el alumno				
- Propone actividades				
• Para detectar ideas previas				
• Para el trabajo individualizado				
• Para el trabajo en grupo				

• De refuerzo				
• De ampliación				
• De evaluación				
• Interdisciplinarios o globalizadoras				
- Plantea una metodología				
• Respetando la concepción constructivista del aprendizaje				
• Activa				
• Participativa				
- Los contenidos tratados				
• Presentan equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes				
• Recogen contenidos socioculturales adecuados				
• Contiene temas transversales apropiados				
• Emplea planteamientos interculturales				
- Posibilita la adaptación a los distintos niveles del alumnado				
- Sugiere recursos didácticos necesarios para el desarrollo de cada unidad				
- Evaluación				
• Prevé procedimientos coherentes con los criterios generales				
• Propone instrumentos adecuados				

CUADRO 8: ESCALA PARA LA VALORACIÓN DE DOCUMENTOS AUDIOVISUALES EN SOPORTE DVD

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Presentación				
- Título adecuado a la obra				
- Discurso apropiado				
- Imagen nítida				
- Diferentes situaciones de comunicación				
- Distintos ámbitos de la vida del alumno				
- Los textos y situaciones responden a la diversidad del alumnado				
- Interactividad (DVD)				
- Banda sonora de calidad				
- Estructura clara				
- Elección de idioma y de subtítulos (DVD)				
- Ritmo y secuenciación lógicos				
- Integración conveniente de los distintos elementos audiovisuales				
- Edición reciente				

Contenido				
- Responde al planteamiento del Proyecto Educativo del Centro				
- Relacionado con las propuestas del Proyecto Curricular				
• Contenidos afines				
• Metodología coherente				
• Procedimientos de evaluación adecuados				
- Redacción correcta				
- Expresión clara y sencilla				
- Vocabulario adaptado a la edad y a la materia				
- Incluye guías didácticas para el profesorado				
Adecuación científica				
- Los temas corresponden a la exigencia del ciclo o curso				
- Conceptos adecuados al nivel de desarrollo del alumnado				
- Método de estudio coherente con las necesidades del alumnado				
- Actividades apropiadas al grado de desarrollo afectivo y social del alumno o alumna				
- Nociones exactas y actualizadas				
- Progresión en la gradación de dificultad de los contenidos				
- Coherencia con otras áreas o materias				
Adecuación didáctica				
- Se determinan los objetivos previstos en cada unidad				
- Se inician los temas con motivaciones interesantes para el alumnado				
- Propone actividades				
• Para detectar ideas previas				
• Para el trabajo individualizado				
• Para el trabajo en grupo				
• De refuerzo				
• De ampliación				
• De evaluación				
• Interdisciplinares o globalizadoras				
- Plantea una metodología				
• Respetando la concepción constructivista del aprendizaje				
• Activa				
• Participativa				
- Los contenidos tratados				
• Presentan equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes				
• Recogen contenidos socioculturales adecuados				
• Contiene temas transversales apropiados				
• Emplea planteamientos interculturales				

• Se contemplan las necesidades de comunicación del alumnado				
- Posibilita la adaptación a los distintos niveles del alumnado				
- Sugiere recursos didácticos necesarios para el desarrollo de cada unidad				
- Evaluación				
• Prevé procedimientos coherentes con los criterios generales				
• Propone instrumentos adecuados				

• **CD ROM**

Métodos para aprendizaje de español, mediante autoaprendizaje, normalmente divididos por niveles y que puede incluir diversos apartados, al igual que los libros, pero con la ventaja de poder integrar los elementos que aportan los materiales complementarios (sonido, vídeo) dentro de las propias actividades.

(Para valorar los programas educativos en CD-ROM véase el punto 3.5)

• **Instrumentos de evaluación**

Pruebas objetivas, test y actividades de control para detectar el nivel de competencia lingüística.

En el cuadro siguiente se indican algunos criterios para la valoración de estos materiales:⁶

CUADRO 9: ESCALA PARA LA VALORACIÓN DE MATERIALES DE EVALUACIÓN DE EL2

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
- Manifiesta pautas generales para la evaluación del aprendizaje del alumnado				
- Establece estrategias para una evaluación formativa y continua				
- Hace posible la autoevaluación del alumno				
- El modelo es coherente con los objetivos, contenidos y metodología				
- Contiene				
• criterios de evaluación				
• criterios de promoción				
• mecanismos para la información de los resultados				

⁶ ÍDEM

- **Libros de lectura graduada**

Habitualmente estructurados en niveles, con comentarios biográficos y literarios, glosas marginales y vocabulario específico para cada lectura. Además incluyen actividades con el fin de reforzar la comprensión lectora. Para la evaluación puede emplearse la escala de valoración de libros de texto vista en el cuadro 7.

E) Función

Es el papel que el material didáctico desempeña en el proceso de enseñanza-aprendizaje poniendo en marcha diferentes mecanismos y técnicas que favorezcan el conocimiento. La evaluación dependerá del método de enseñanza-aprendizaje en el que se fundamenta el material analizado, la cantidad de mecanismos puestos en marcha y de su aprovechamiento.

CUADRO 10: FUNCIONES DE LOS MATERIALES DIDÁCTICOS DE EL2

GENERAL		EDUCATIVA		LINGÜÍSTICA		SOCIO-CULTURAL
Exposición	Atención			Conocimiento	Aprendizaje	
Presentación	Motivación	Estrategias de aprendizaje (en general)		Gramatical (TR)(ES)(NF)	Competencia comunicativa (NF)(CO)	Contexto irreal (TR)
Información	Refuerzo	Comprensión	Comparación (TR)	Léxico (TR)(ES)(CO)(NF)	Destrezas lingüísticas (NF)(CO)	Esteretipos (ES)
Simulación de situaciones	Concentración	Razonamiento	Asociación	Semántico (CO)	Comprensión auditiva (ES)(CO)	Contenidos socio - culturales reales (NF)(CO)(TA)
	Entretención	Reflexión	Interpretación	Fonético-fonológico (TR)(ES)	Comprensión lectora (TR)	
		Memorización (TR)(ES)	Inducción (CO)	Contenidos funcionales (NF)(CO)(TA)	Expresión oral (ES)(CO)	
Organización	Afectivo/ social	Observación	Deducción (TR)		Expresión escrita (TR)	
Ordenación	Interactuación	Reconocimiento	Interdisciplinariedad / Globalización		Interacción oral	
Planificación	Participación	Análisis	Imitación (ES)			
Evaluación	Socialización	Síntesis	Creación			
	Autonomía (CO)	Representación	Valoración			
		Interpretación	Evaluación			

(TR) = Método tradicional. (ES) = M. Estructural. (NF) = M. Nocio-funcional. (CO) = M. Comunicativo. (TA) = Enfoque por tareas.

F) Metodología

Fundamentos teóricos (teoría lingüística y fuentes pedagógicas de la teoría del aprendizaje) y prácticos (la programación como tal) sobre los que se plantean las actuaciones que inciden en el proceso de aprendizaje. En EL2: los principios en los que se basa la consecución de las habilidades lingüísticas para lograr un nivel de competencia comunicativa adecuado a las necesidades previstas.

- Teoría lingüística:
 - Conductismo: aprendizaje por imitación y refuerzo positivo, (estímulo-respuesta).
 - Teoría cognoscitiva: interiorización del sistema lingüístico como forma de construcción de la lengua.
 - Teoría de la adquisición (inconsciente) y aprendizaje (consciente) de la lengua.
- Teoría del aprendizaje
 - Método de enseñanza-aprendizaje
 - Tradicional: método deductivo, memorístico y teórico.
 - Estructural: método basado en el estímulo-respuesta (repetición-automatización), memorización y estructuración.
 - Nocio-funcional: método que se fundamenta en la comunicación y desarrollo de las funciones lingüísticas (cuatro destrezas).
 - Enfoque comunicativo: método activo de estrategias comunicativas personales, cuyos principios son la competencia comunicativa y el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.
 - Enfoque por tareas: método activo de estrategias cognitivas, en reestructuración permanente, comunicativo, fundamentado en el desarrollo de las cuatro destrezas lingüísticas.
 - Elementos metodológicos
 - Objetivos
 - Conocimiento gramatical y normativo
 - Conocimiento léxico
 - Desarrollo de las destrezas interpretativas o receptivas
 - Comprensión auditiva
 - Comprensión lectora
 - Desarrollo de las destrezas expresivas o productivas
 - Expresión oral
 - Expresión escrita
 - Desarrollo conjunto de las cuatro destrezas
 - Conocimiento y desarrollo de un contexto profesional determinado

CUADRO 11: INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA LOS OBJETIVOS

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Objetivos				
- Secuencia los objetivos generales de la etapa por ciclos, cursos o niveles.				
- Hay correlación entre los objetivos del área y los generales de etapa				
- Existe una adaptación de los objetivos al contexto y al alumnado				

Contenidos:

- Conceptuales
- Procedimentales
- Actitudinales
- Fonético-fonológico y ortográficos
- Gramaticales
- Léxico-semánticos
- Variantes lingüísticas
 - o Lengua reglada (cult)
 - o Lenguajes específicos (profesional, científico...)
 - o Variantes locales, geográficas, etc.
- Funcionales
- Estratégicos
- Culturales y sociales
- Interculturales
- Transversales
- Globalizados o interdisciplinarios

CUADRO 12: INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA LOS CONTENIDOS

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Contenidos				
- Secuencia los contenidos para cada ciclo, curso o nivel				
- Son coherentes				
- Están secuenciados				
- Adecúa los contenidos a las características del entorno para que resulten:				
• funcionales				
• significativos				
• útiles				

- Adapta los contenidos a las peculiaridades del alumnado				
- Presentan equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes				
- Recogen contenidos socioculturales apropiados				
- Contiene temas transversales apropiados				
- Emplea planteamientos interculturales				

Actividades:

CUADRO 13: TIPOLOGÍA DE ACTIVIDADES

Expresivas	Mentales	Experimentales	Organizativas
Coordinación psicomotriz	Memorización	Comparación	Clasificación
Expresión gráfica	Comprensión	Relación	Ordenación
Expresión escrita	Evocación	Análisis	Valoración
Expresión verbal	Reflexión	Observación	Evaluación
Traducción	Síntesis	Exploración	
Interpretación	Deducción	Simulación	
	Inducción		

CUADRO 14: INDICADORES DE EVALUACIÓN PARA LAS ACTIVIDADES

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Actividades				
- Propone actividades				
• Coherentes con los contenidos				
• Adaptadas al contexto				
• Adaptadas a las características del alumnado				
• Para detectar ideas previas				
• Para el trabajo individualizado				
• Para el trabajo en grupo				
• Interdisciplinares o globalizadoras				
• Interculturales				
• De refuerzo				
• De ampliación				
• De evaluación				

Evaluación:

CUADRO 15: TIPOLOGÍA DE EVALUACIONES⁷

Según la funcionalidad	Según el referente	Según la temporalización	Según sus agentes
Sumativa (largo plazo)	Nomotética (externa)	Inicial	Autoevaluación
Formativa (corto plazo)	• Normativa (referida al grupo)	De proceso	Coevaluación
	• Criterial (criterios externos)	Final	Heteroevaluación
	Idiográfica (interna)		

CUADRO 16: INDICADORES DE EVALUACIÓN⁸

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Evaluación				
- Marca pautas generales para la evaluación del aprendizaje de los alumnos				
- Contempla estrategias necesarias para que la evaluación sea formativa y continua				
- Facilita la autoevaluación del alumnado				
- El modelo de evaluación es coherente con la metodología adoptada				
- El modelo de evaluación permite alcanzar los objetivos propuestos				
- Contiene criterios de evaluación				
- Prevé mecanismos necesarios para informar de los resultados				

G) Estructura

Distribución y orden de las partes importantes que componen los materiales didácticos, la base teórica en que se sustentan, la metodología y la presentación general.

La evaluación se subordina al método de enseñanza-aprendizaje en el que se basa el material analizado y a su presentación.

⁷ ÍDEM

⁸ ÍDEM

CUADRO 17: MODELOS DE ESTRUCTURA

	Teórica	Metodológica				Presentación
		Objetivos	Contenidos	Actividades	Evaluación	
Lineal						
Secuenciada	Por tareas (TA)					
Jerarquizada	(ES)					
Relacionada	Contextualizada (ES) (NF) (CO)					
Aislada	Descontextualizada (TR)					
Repetitiva	(ES) (CO)					
Opuesta	En contraste con otra (TR)					
Abierta	Activa, cambiante (CO) Combinación de procedimientos (NF)					
Cerrada	Estímulo-respuesta (ES)					
Selectiva						

(TR) = Método tradicional. (ES) = M. Estructural. (NF) = M. Nocio-funcional. (CO) = M. Comunicativo. (TA) = Enfoque por tareas.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS MATERIALES PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE EL2

3.1. LOS MEDIOS TRADICIONALES VERSUS LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

El acceso a los recursos materiales es un imperativo imprescindible en cualquier sistema educativo de la sociedad actual. El empleo de las herramientas tradicionales y modernas teóricamente está superado con la llegada de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) pero, prácticamente, continúan teniendo la misma vigencia y valor educativo.

En el siguiente cuadro se presentan algunas de las mejoras que aportan los recursos modernos frente a los tradicionales y los progresos de las TIC respecto a los anteriores:

CUADRO 18: MEJORAS DE LOS MATERIALES MODERNOS

TRADICIONAL	MODERNOS		NUEVAS TECNOLOGÍAS
Pizarra	Proyector de transparencias - Puede ampliar dibujos y textos - Posibilita la elaboración previa - Permite la preparación manual, por fotocopia o impresora. - Reutilizable - Capacidad de mezclar varias a la vez		
Libro			
Láminas			
Carteles	<u>Foto - Diapositiva</u>		<u>Imágenes digitales</u> - Modificables con programas de edición - Posibilidad de añadirles texto o mezclar con otras imágenes - Pueden buscarse en Internet, en colecciones de CD ROM, escanear, o bien obtenerse mediante cámara digital - Se almacenan en Disco duro, CD-ROM o DVD-ROM (Con imágenes en movimiento sucede lo mismo, salvo que los archivos aumentan de tamaño notoriamente)
	<u>Casete</u>	<u>Disco compacto</u> - Mejora la calidad de sonido - Permite la repetición instantánea - Elección de pista y acceso inmediato - Manejabilidad (No graba directamente con micrófono)	<u>Minidisc, MP3</u> - Capacidad de creación de pistas - Regrabable - Permite grabación en directo con micrófono - Mayor cantidad de información en un espacio menor - Transportabilidad
	<u>Película</u>	<u>Vídeo</u> - Mayor facilidad de reproducción - Búsqueda de secuencias concretas	<u>DVD-Vídeo</u> - Aumento de la calidad de imagen y sonido - Pausa de imagen con definición muy precisa .../...

	<ul style="list-style-type: none"> - Parada, avance y retroceso rápido - Grabación y presentación de situaciones reales - Lenguaje contextualizado (verbal y no verbal) 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de secuencias más rápida - Elección de idioma y subtítulos - Mayor almacenamiento de datos
--	--	---

La revolución que representan las TIC favorece el aumento progresivo, tanto de la producción, almacenamiento y tratamiento de la información, como de la posibilidad para la relación y comunicación interpersonal, nacional e internacional.

Son muchas las ventajas que aportan estas tecnologías pero también hay inconvenientes:

CUADRO 19: VENTAJAS E INCONVENIENTE DE LAS T.I.C.

VENTAJAS	INCONVENIENTES
Constante avance y mejora tecnológica	Rápida caducidad de equipos y programas
Mayor especialización en materiales, áreas o disciplinas para las que se destina	Requieren formación y actualización permanente
Es un elemento de relación y comunicación	Pueden constituir una forma de exclusión y discriminación por la imposibilidad de igual acceso para todos
Pronta rentabilidad con el empleo generalizado	Precio elevado para el equipamiento inicial

Las TIC son una fuente de información y de intercambio. Apoyan en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pero no lo sustituyen. Estas son las funciones habituales dentro del ámbito educativo:

CUADRO 20: FUNCIONES DE LA T.I.C. EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

COMUNICACIÓN	INFORMACIÓN	FORMACIÓN
- Para el intercambio:	- Para :	- A distancia
• Personal	• Búsqueda	- Autoaprendizaje
• Grupo / clase	• Consulta	- Aprendizaje dirigido
• Social (nacional -internacional)	• Almacenamiento	
• Cultural	• Tratamiento	
- Para compartir:	• Recuperación	
• Documentos		
• Información		
• Experiencias		

3.2. LOS MEDIOS TECNOLÓGICOS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN APLICADOS A LA ENSEÑANZA E/L2: INNOVACIONES

Una de las materias que permite trabajar con las aplicaciones informáticas dentro del aula es el idioma. En el caso de EL2, aprovechar estos recursos ofrece las siguientes posibilidades:

- La integración de los medios audiovisuales (sonido e imagen) y del texto en un solo elemento.
- La capacidad de motivación que ofrecen las herramientas multimedia.
- La capacidad de representación gráfica de sonidos (aprendizaje y corrección de palabras y frases según modelos).
- La oportunidad de acceder a un vocabulario activo y diccionario múltiple.
- El hipertexto o capacidad de enlace con otra información y otros medios.
- La interactividad o comunicación recíproca.
- La individualización de la enseñanza, de forma que cada alumno y alumna progrese de acuerdo a su ritmo y en el nivel adecuado.
- El fomento del aprendizaje cooperativo en distintos niveles: en el aula (alumno-profesor y alumno-alumno) y en el exterior (Internet).
- La posibilidad de llevar a cabo tareas de comunicación e intercambio oral y escrito en tiempo real, en contextos distintos.
- El acceso inmediato a la información.
- La ayuda en línea que suelen ofrecer la mayoría de los programas educativos.
- La oportunidad de realizar un aprendizaje intercultural efectivo.
- La capacidad de control procesual y final de los progresos por parte del alumno y del profesorado indicando:
 - resultados
 - grado de aprovechamiento (cuantificación y calificación)
 - clasificación de los errores
 - tiempo empleado
 - consultas realizadas
 - medios utilizados, etc.

El papel del docente que trabaja con las TIC en el aula no es único, tiene distintos modos de actuación, siendo mediador de la información, facilitador y orientador del aprendizaje, además de las funciones habituales.

3.3. LOS SISTEMAS MULTIMEDIA COMO INTEGRADORES DE LENGUAJES

Una de las características más importantes de los sistemas multimedia es la facultad, no sólo de superponer o adicionar lenguajes sino, sobretodo, de poder inte-

garlos de manera que la repetición y redundancia de mensajes en distintos planos facilite un aprendizaje más efectivo. El siguiente cuadro presenta diferentes lenguajes que podemos encontrar en aplicaciones multimedia:

CUADRO 21: DIFERENTES LENGUAJES EN LAS APLICACIONES MULTIMEDIA

LENGUAJE VERBAL	LENGUAJE NO VERBAL
Sonoro (palabras y textos orales)	Sonoro (música, efectos y silencio)
Escrito (grafías)	Plástico
	Corporal
	Icónico

3.4. LAS METODOLOGÍAS MULTIMEDIA ESPECÍFICAS PARA E/L2

Multimedia es, según el diccionario de la R.A.E. de la Lengua, aquello que "utiliza conjunta y simultáneamente diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información". En informática se aplica a la forma de presentar la información en aplicaciones o programas, que emplea una combinación de texto, sonido, imágenes, animación y vídeo.

Las sistemas basados en multimedia, en informática educativa, tienen dos fuentes principales: El CD- ROM e Internet. Algunas de las ventajas e inconvenientes que plantean son:

CUADRO 22: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS CD-ROM E INTERNET

VENTAJAS	INCONVENIENTES
- Integración de distintos medios	- Posibilidad de confusión o dispersión ante el exceso de información
- Aumenta la rapidez de acceso, el control y ampliación de la información	- Cierta complejidad en la instalación y manejo de algunos programas
- Mejora de las condiciones del aprendizaje	- Carencia de estandarización
- Enriquece los procesos cognitivos	- Escasez de programas informáticos de calidad
- Favorecen la interacción (comunicación recíproca)	- Exige formación previa y continua
- Posibilita la experimentación	- Precio elevado y rápida caducidad de los componentes
- Permite la enseñanza individualizada con distintos ritmos y niveles (Adaptabilidad)	- Falta de garantías: autoría desconocida, veracidad de las informaciones (Internet)
- Propicia una enseñanza - aprendizaje activos	- Probabilidad de sustituir el mundo real por el virtual (desnaturalización)

- Fomentan el aprendizaje autónomo	- Automatización y falta de criterios pedagógicos en la elaboración de programas o páginas web
- Facilitan el trabajo de las destrezas orales y escritas, de comprensión y de expresión (versatilidad)	- Frecuente uso de lenguajes minimalistas, codificados y mezclados que dificultan o distorsionan el aprendizaje de EL2
- Incrementa la retención	- Peligro de acceder (en Internet) a información no deseada ni controlada
- Aumenta la motivación	
- Permite el aprendizaje activo, colaborativo y lúdico	
- Posibilitan la evaluación	

3.5. LA EVALUACIÓN DE LOS SISTEMAS MULTIMEDIA

El cuadro siguiente presenta una escala para la valoración adaptada a los sistemas multimedia:

CUADRO 23: ESCALA PARA LA VALORACIÓN DE SISTEMAS MULTIMEDIA

INDICADORES	Sí	Bastante	Poco	No
Presentación				
- Título adecuado a la obra				
- Facilidad de instalación y de uso				
- Tipo de letra y tamaño apropiado				
- Interfaz (medio de acceso y comunicación en pantalla) comprensible y equilibrada:				
• Transmisor de información				
• Vehículo de aprendizaje				
• Espacio para realizar actividades				
- Sistema de navegación claro				
- Nivel de intercomunicación adecuado				
- Capacidad de interacción				
- Accesibilidad				
- Adaptabilidad a los distintos usuarios				
- Ayuda del sistema sobre el uso del programa				
- Ilustraciones y fotografías				
• Claras				
• Motivadoras				
- Posibilidad de control tutorial				
- Edición reciente				

Contenido				
- Responde al planteamiento del Proyecto Educativo del Centro				
- Relacionado con las propuestas del Proyecto Curricular				
• Contenidos afines				
• Metodología coherente				
• Procedimientos de evaluación adecuados				
- Redacción correcta				
- Expresión clara y sencilla				
- Vocabulario adaptado a la edad y a la materia				
- Incluye guías didácticas para el profesorado				
Adecuación científica				
- Los temas corresponden a la exigencia del ciclo o curso				
- Conceptos adecuados al nivel de desarrollo del alumnado				
- Método de estudio coherente con las necesidades del alumnado				
- Actividades apropiadas al grado de desarrollo afectivo y social del alumno				
- Nociones exactas y actualizadas				
- Progresión en la gradación de dificultad de los contenidos				
- Coherencia con otras áreas o materias				
Adecuación didáctica				
- Se determinan los objetivos previstos en cada unidad				
- Se inician los temas con motivaciones interesantes para el alumno				
- Propone actividades				
• Para detectar ideas previas				
• Para el trabajo individualizado				
• Para el trabajo en grupo				
• De refuerzo				
• De ampliación				
• De evaluación				
• Interdisciplinares o globalizadoras				
- Plantea una metodología				
• Respetando la concepción constructivista del aprendizaje				
• Activa				
• Participativa				
- Los contenidos tratados				
• Presentan equilibrio entre los conceptos, procedimientos y actitudes				
• Recogen contenidos socioculturales apropiados				
• Contiene temas transversales apropiados				
• Emplea planteamientos interculturales				

- Posibilita la adaptación a los distintos niveles del alumnado				
- Sugiere recursos didácticos necesarios para el desarrollo de cada unidad				
- Evaluación				
• Prevé procedimientos coherentes con los criterios generales				
• Propone instrumentos adecuados				
• Indica resultados				
• Posibilita la corrección de errores				
• Cuantifica el tiempo empleado				
• Refleja consultas realizadas				
• Señala los medios utilizados				

4. Bibliografía consultada

- AA.VV. (1994): *Enseñanza del español como lengua extranjera: Plan curricular*. Alcalá de Henares: Instituto Cervantes.
- ALONSO, E. (2000): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?* Madrid: Edelsa (Col. Investigación didáctica).
- ARRATE, G. y SÁNCHEZ DE VILLAPADIERNA, J.I. (2001): *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros (Col. Cuadernos de didáctica del español/LE).
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros (Col. Cuadernos de didáctica del español/LE).
- CANDAU, V. M. (1994): "Educación y Cultura". En: *Interculturalidad y cambio educativo. Hacia comportamientos no discriminatorios*. Madrid: Narcea.
- CESTERO, A. M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Arco Libros (Col. Cuadernos de didáctica del español/LE).
- CESTERO, A. M. [et. al] (1998): *Estudios de comunicación no verbal*. Madrid: Edinumen.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya / Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera Fundamentación y metodología. Planificación y aplicación*. Madrid: Edelsa.
- GELABERT, M. J.; BUESO, I.; BENÍTEZ, P. (2002): *Producción de materiales para la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros (Col. Cuadernos de didáctica del español/LE).
- JUAN LÁZARO, O. (2001): *La Red como material didáctico en la clase de E/LE*. Madrid: Edelsa.

- LICERAS, J.M. (1996): *La adquisición de las segundas lenguas y la gramática universal*. Madrid: Síntesis (Col. Lingüística, 22).
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- REYZÁBAL, M.V. (1994): *Lengua castellana y literatura. Programación en Educación Primaria*. Madrid: Editorial Escuela Española (Col. De la reforma educativa al aula).
- SANTOS GARGALLO, I. (1999): *Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros (Col. Cuadernos de didáctica del español/LE).

LA CORRECCIÓN DE LA MONOGRAFÍA: ENTRE LA COLABORACIÓN Y LA AUTONOMÍA¹

Graciela E. Vázquez
Freie Universität Berlin

Introducción

Los programas de movilidad europea "beneficiaron, en los últimos quince años, a casi un millón de universitarias y universitarios de Europa. Con el lanzamiento de las becas Erasmus World, 4200 estudiantes de postgrado y mil profesores de todo el mundo podrán acceder a partir del curso 2004-2005 a becas que les permitirán seguir dos años de estudios en campus europeos. Paralelamente la Comisión creará 250 masters interuniversitarios para estudiantes de postgrado, por una duración de cinco años y siempre que haya implicadas tres universidades: se podrá empezar una carrera en París, continuarla en Madrid y terminarla en Berlín". (*El País Digital*: 17.07. 2002). En el marco de esta realidad resulta claro que un componente importante de la formación docente y de las habilidades estudiantiles se relaciona con los conocimientos de las tradiciones académicas propias y ajenas que permiten a estudiantes de diferentes ambientes universitarios funcionar temporalmente en contextos que se asemejan y diferencian de la propia aculturación académica. En otras palabras: el español con fines académicos (ADIEU: www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu) adquiere en este contexto una relevancia inusitada, puesto que docentes y estudiantes se verán confrontados e involucrados en tareas de lectura, redacción y corrección de textos propios de la actividad universitaria.

En este artículo trataré concretamente la problemática que gira en torno a la corrección de trabajos escritos -la monografía- de los cuales depende en muchos casos la obtención de créditos y la convalidación de cursos. Los criterios para dicha evaluación no son meramente lingüísticos sino que, por el contrario, afectan más bien a las tradiciones académicas que, en el caso del español, no resultan tan explícitas

¹ Agradezco a Susana Gallardo (UBA) y a Alejandra Navas Méndez (UP) la lectura crítica del manuscrito.

como en otras lenguas europeas. Los estudios realizados en el campo del Análisis de Errores que datan de los años ochenta y noventa (Vázquez: 1989; Fernández: 1997) no contemplan la producción de textos complejos. Por lo tanto, resulta necesario plantearse una metodología de la corrección que permita a docentes y estudiantes contar con un instrumento de referencia para redactar y mejorar la calidad de tales productos escritos, es decir, guiar el proceso y evaluar los pasos intermedios que llevan al producto final: la monografía.

Por razones de espacio, no resulta posible ni recomendable dedicarse aquí a problemas que, por otra parte, ya han sido tratados y en parte resueltos a través de los productos y publicaciones en torno al proyecto ADIEU. Es mi intención concentrarme en lo que podría definirse como un marco de referencia mínimo en cuanto a objetivos y criterios de bondad que afectan a este aspecto puntual de la rutina de universitaria: la redacción de un trabajo escrito que constituye una clase textual particular. El nivel de conocimientos de este público universitario debería ubicarse en el nivel B2 del Marco Europeo de Referencia o bien la obtención del DELE (inicial) y otros exámenes propios de los diversos contextos universitarios, como por ejemplo, UNICERT II (Alemania), Nivel 5 (Laboratorio de Lenguas de la Universidad de Buenos Aires), etc. El perfil estudiantil, por lo tanto, es el de una persona que -en los ámbitos descritos a continuación- está en condiciones de:

Escuchar

Comprender una clase magistral en la propia asignatura aunque sea lingüística y temáticamente compleja, tomar notas y reconstruir la información de los tópicos principales con ayuda de las mismas. Esto implica además la utilización de una variante que no sea la lengua estándar.

Participar en una conversación

Hablar de contenidos relacionados con la propia asignatura en contextos informales y en situaciones relacionadas con los propios estudios, incluso por teléfono.

Exponer

En la propia asignatura, con o sin la ayuda de notas.

En la propia asignatura, un tema bien estructurado y ser capaz de desviarse del tema, responder a preguntas y retomar el hilo del discurso.

Discutir sobre temas conocidos en encuentros de rutina, por ejemplo, en grupos de trabajo o en un seminario.

Leer

Identificar información relevante para informarse o resolver tareas.

Comprender en detalle textos en la propia asignatura.

Escribir

Textos claros y detallados, ensayos, informes y trabajos en la propia asignatura
Resumir información en base a una bibliografía.

Escribir una monografía, aunque la corrección lingüística haya sido controlada por otra persona.

Parrilla de corrección: elementos y definición terminológica

Este instrumento hace alusión a una serie de elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de escribir. De su presencia o ausencia depende el efecto que produce el texto en quien lo lee y eventualmente lo juzga como perteneciente o no a la cultura académica en cuestión. Por lo tanto, se trata, en principio, de problemas de expectativas que, al no cumplirse, producen el efecto de desfocalización al que alude Robert Kaplan (Kaplan: 1980) en su artículo pionero. Dicho efecto se explica a través de la convicción de que los textos académicos son productos culturales (Johan Galtung: 1985) y como tales detentan propiedades que los diferencian de otros tipos de textos y de los mismos textos en diferentes tradiciones intelectuales.

Siguiendo el esquema presentado por Ruth Eßer (Eßer: 1997) y Stefen Lauterbach:

(Lauterbach: 1998) basado en la comparación y contraste de textos alemanes, mexicanos y argentinos de estudiantes de nivel universitario, los elementos a tener en cuenta serían los siguientes: función, situación, partes constitutivas, procedimientos, estructura y estilo. Por **función** se entiende el propósito del texto; en el caso de la monografía, la función es eminentemente informativa, no sólo en cuanto al tema sino primordialmente con referencia a la persona que evalúa, es decir, al o a la docente que imparte el curso. En el caso de la monografía española los criterios de bondad expresados por docentes de diversas universidades pueden resumirse diciendo: demostrar capacidad para investigar, presentar y evaluar información y demostrar interés por la materia. En lo que respecta a la **situación**: se trata de un texto escrito por una persona o grupo de personas para cumplir con las exigencias de la institución y obtener la nota o créditos correspondientes. El texto, como tal, puede revelar distintos niveles de corrección lingüística, aunque no se toleran deficiencias de contenido o estructurales. Como en las universidades latinoamericanas y españolas quien estudia no está considerado o no es visto como investigador o investigadora en ciernes, la función y la situación hacen de la monografía un tipo de texto que se diferencia según estos parámetros del artículo científico. Las **partes constitutivas** de la monografía española las conforman tres secciones generales: introducción, desarrollo y conclusión. Todo trabajo incluye una bibliografía que no es abundante y se observan escasas fuentes secundarias. Dada la función y situación

de estos textos, no es de extrañar que las tradiciones propias de cada asignatura y las preferencias docentes jueguen en este caso un papel decisivo. Por otro lado, existe una numerosa bibliografía que puede subsumirse bajo el título ¿Cómo se escribe una monografía? y que refleja las expectativas de la comunidad universitaria en este campo. Hay que decir, sin embargo, que los trabajos se ocupan principalmente de cuestiones formales y no existe una reflexión cultural en cuanto a las propias tradiciones. A modo de ejemplo remitimos a la Unidad Didáctica en línea, capítulo 11 (www.sprachlabor.fu-berlin.de/adieu/studbr2/espanol/11.htm), **Los procedimientos** utilizados en la construcción de la exposición y la argumentación, es decir, las estrategias que entran en juego para la consecución del objetivo comunicativo (la información), en base al manejo de las fuentes disponibles (la clase magistral o teórica, los manuales y la bibliografía), se caracterizan por los rasgos típicos de los estilos mencionados más la presencia de ejemplos y citas que apelan a la autoridad y así destacan la propia argumentación. Se observa más información que reflexión personal, un bajo grado de abstracción y un escaso despliegue temático. Como contrapartida, resulta interesante contrastar este tipo de producción estudiantil con los resultados obtenidos por Stefen Lauterbach (Lauterbach: 1998, 200-204).

Por **estructura** se entiende el modo de presentación o desarrollo temático y la presencia o ausencia de una jerarquía de las partes constitutivas entre sí. El desarrollo temático de la monografía española es lineal y está guiado más por la forma que por el contenido. Las introducciones y conclusiones son cortas en comparación con la parte principal del texto y los procedimientos o estrategias de presentación de información y argumentación pueden diferir bastante de las consideradas típicas en otras culturas académicas, como la alemana. De ahí que las monografías escritas por estudiantes de dicha cultura en español se caracterizan por numerosas digresiones, asimetrías, discontinuidad, escasa utilización de marcadores temporales, definiciones a lo largo del texto, y escasa aparición de frases tópico. En cuanto al **estilo o registro**: la persona que escribe se identifica como autora del texto, a menudo a través del plural mayestático. Las opiniones propias y ajenas se deben diferenciar claramente aunque la tentación del plagio es considerable, especialmente, en lo que atañe al uso de la red. La crítica por las opiniones ajenas es muy moderada. Se aprecia, según la opinión del profesorado, un estilo legible, cuidado y elegante.

Las explicaciones presentadas revelan las características de las monografías. Sin embargo, los criterios de bondad expresados por docentes de diversas facultades en las entrevistas realizadas (ver Compendio ADIEU) que incluyen también informaciones acerca de exámenes y el análisis de sus propios trabajos nos permitieron identificar algunos valores de la tradición académica española hasta ahora no explicitados. Los incluimos a continuación en lo que podríamos considerar una primera evaluación global del texto académico escrito por estudiantes cuya lengua nativa no es el castellano.

<p>FUNCIÓN</p>	<p>¿Responde el trabajo a las instrucciones y consignas docentes?</p> <p>¿El tema ha sido tratado según la metodología sugerida en clase? En caso contrario, ¿también es válida?</p>
<p>SITUACIÓN</p>	<p>¿Cumple el texto con requisitos mínimos de corrección lingüística?</p> <p>¿Se trata de texto gramatical, aceptable y adecuado?</p>
<p>PARTES CONSTITUTIVAS</p>	<p>¿Todas las partes esenciales se encuentran representadas?</p> <p>¿Los paratextos mínimos (índice y bibliografía) están presentes?</p> <p>¿Se encuentra el índice al principio o al final del trabajo?</p> <p>¿Concuerdan los títulos y su numeración con los que aparecen en la parte principal?</p> <p>¿La bibliografía es coherente con las normas más usuales? ¿Está completa?</p> <p>¿Cumplen la introducción y la conclusión con las funciones que le son propias y con las expectativas retórico culturales?</p> <p>Estilo cooperativo pero de bajo perfil polémico. Mayor presencia de subjetividad que en otras lenguas (el alemán). Matización y mitigación de las propias afirmaciones. Orientación al público lector.</p> <p>¿Se encuentra la introducción entre los siguientes tipos?</p> <p>Presentar:</p> <ul style="list-style-type: none"> El tema general El estado de la cuestión El tema específico El propósito del trabajo <p>Resumir:</p> <ul style="list-style-type: none"> El desarrollo del tema Las ideas importantes <p>Exponer:</p> <ul style="list-style-type: none"> Una tesis Una conclusión <p style="text-align: right;">.../...</p>

	<p>¿Se encuentra la conclusión entre los tipos que se ofrecen?</p> <p>Conclusiones cerradas: Exponen la idea principal del texto Resumen los resultados obtenidos Evalúan ideas propias y ajenas Exponen la repercusión del texto Resumen el texto</p> <p>Conclusiones abiertas: Exponen asuntos o temas que requieren tratamiento puntual. Presentan aplicaciones Plantean preguntas.</p>
<p>ESTRATEGIAS O PROCEDIMIENTOS</p>	<p>¿Aparecen en el texto secuencias de contraste entre polos positivos y negativos que permitan concentrar la atención en el primero, puesto que es lo que expresa la opinión de quien escribe?</p> <p>¿Los ejemplos permiten comprobar la exactitud del análisis propuesto? ¿Están explícitamente marcados?</p> <p>En las transiciones, ¿aparecen referencias a quien escribe o a quien lee?</p> <p>La información, ¿se añade progresivamente e "in crescendo"?</p> <p>¿Se utiliza la técnica de la "tabula rasa" para borrar mentalmente lo que precede y que prepara el camino para presentar la información que sigue?</p> <p>¿Hay conclusiones intermedias que resumen lo que precede y fundamentan lo que sigue?</p> <p>En el caso de las opiniones generalizadas, ¿se atribuyen éstas a instancias indeterminadas y colectivas?</p> <p>¿Cumplen las notas, citas y referencias su función más usual, es decir, remitir a posiciones con las que se está de acuerdo en lugar de criticar explícitamente?</p> <p style="text-align: right;">.../...</p>

	<p>Las citas, notas y referencias, ¿se introducen adecuadamente?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La cita reproduce textualmente lo dicho por otra persona y aparece entre comillas? • ¿Las notas al pie de página sirven para precisar, ampliar o justificar lo dicho en el cuerpo del texto? • ¿La referencia bibliográfica autor/a -fecha aparecen en el cuerpo del texto? <p>Rasgos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferentes citas de una misma persona aparecen "entretrejidas" dentro de un mismo período oracional complejo, a riesgo de infringir la norma ética: ser fiel a la letra y al sentido. • En un trabajo breve, abundancia de citas que dan la impresión de que simplemente se ha copiado un fichero de lecturas.
<p>ESTRUCTURA</p>	<p>Rasgos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿La organización del texto es básicamente lineal? • ¿Existe una jerarquía entre las partes? • ¿Los subtítulos que marcan las subdivisiones corresponden a los contenidos que se desarrollan? <p>Rasgos negativos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Hay muchas digresiones, asimetrías, discontinuidad? • ¿El despliegue temático es muy amplio e impide ir "al grano"? • ¿Abundan las definiciones a lo largo del texto? • ¿Se utiliza la narración como estrategia de estructuración?
<p>REGISTRO o ESTILO</p>	<p>Rasgos positivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se evitan las referencias personalizadas? • Cuando se asume la autoría, ¿quien escribe se perfila como organizador/a del texto? • ¿El texto se caracteriza por la precisión, la claridad, y la economía? • ¿La tendencia es a lo concreto? <p style="text-align: right;">.../...</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se observa la presencia del principio de la erudición manifiesta? • ¿Se matizan las afirmaciones? ¿Se precisa el grado de certidumbre o el alcance que tienen? ¿Se indica en qué sentido son pertinentes y por qué se las formula? • ¿Se utiliza la terminología propia de la asignatura? • ¿Aparecen reformulaciones que permiten retomar la línea argumentativa principal? • ¿Se observa una cierta preocupación estética en la redacción?
--	---

Obviamente, utilizar una parrilla o lista de control como la que proporcionamos supone que tanto quienes enseñan como quienes aprenden han trabajado en clase o por su cuenta los aspectos tratados más arriba y otros pertinentes (Vázquez: 2000 y 2001). La función de quienes enseñan consiste más que nada en trabajar sobre aquellos que hacen que un texto como la monografía sea un texto académico, a diferencia del ensayo, que detenta elementos más personales. Enseñar explícitamente lo que damos en llamar discurso académico (la monografía es sólo una clase textual entre muchas otras) constituye una tarea que no sólo debe enseñarse en una clase de E/LE sino en las asignaturas específicas. Por otra, parte una parrilla sólo puede destacar los rasgos más productivos o los que cumplen la máxima de expectativa. Por ejemplo, el orden de los elementos en el apartado introducción /conclusión.

Gallardo (2002) implica una valoración de frecuencia con respecto a otros. Dicho de otro modo: se trata de generalizaciones inductivas basadas en datos objetivos, a partir del análisis de un corpus limitado. Sin embargo, resultan de gran importancia a la hora de sensibilizar al estudiantado extranjero en lo que respecta al perfil retórico-cultural de los textos académicos y a las tradiciones que se evalúan positivamente en la comunidad científica hispanohablante.

Elaborar catálogos de rasgos lingüísticos y discursivos frecuentes (aunque parciales) que incluyan las funciones y su grado de utilización real constituye una ayuda valiosa no sólo para el desarrollo de materiales didácticos, sino también una fuente de consulta para la redacción misma de los textos. (Laca: 1998). Esta afirmación también es válida con respecto a la enseñanza del discurso académico a hablantes de español/lengua nativa. (Murga de Uslenghi et al.: 2002). En el ciclo básico universitario, la socialización del estudiantado es todavía incompleta y el conocimiento (y valoración) del discurso de la propia comunidad científica precario.

La corrección: entre la cooperación y la autonomía

Es un hecho generalizado y hasta "normal" que personas con una alta competencia comunicativa, tanto docentes como estudiantes, den sus trabajos a leer a pares y colegas. Más allá de los comentarios de contenido que se puedan esperar, siempre está la expectativa de que descubran errores que eventualmente se hubieran pasado por alto. Sin embargo, no podemos partir de la base de que la mayor parte del estudiantado universitario, para quienes el castellano es su tercera o cuarta lengua, alcancen, previamente a una estancia en un país de habla hispana, los conocimientos lingüísticos suficientes que les permitan moverse cómodamente en diversos registros tan diferentes, como puede ser la lengua coloquial, la norma culta y el lenguaje académico. Por ese motivo, los contextos de aprendizaje donde se practica este tipo de entrenamiento deben desplazarse de la sesión semanal de dos o cuatro horas presenciales a otros entornos a la vez más autónomos pero al mismo tiempo más monitorizados a nivel personal. El caso ideal son horas presenciales combinadas con tutorías personalizadas, basadas en un análisis de necesidades de la persona o pequeño grupo (el común denominador bien puede ser la asignatura) y una organización del curso y de los materiales que se negocian en base a un contrato inicial entre docente y estudiante.

El concepto de autonomía ha transformado, hoy por hoy, el papel que juegan los actores en los posibles escenarios de aprendizaje, se trate de quienes aprenden y enseñan o bien de los recursos (en un amplio sentido de la palabra) a disposición, para que se alcancen los objetivos que se plantean. Cabe preguntarse entonces qué papel asignamos a la corrección en el aprendizaje cooperativo que tiene lugar en los grupos de trabajo o bien la corrección, entendida como *feedback*, en contextos virtuales. Es importante aquí recordar que las investigaciones en el campo del Análisis de Errores datan de los años noventa y que hasta el presente no se ha publicado ningún trabajo que de modo sistemático intente establecer una relación entre el nuevo paradigma y la reparación de textos orales y escritos.

Los diversos escenarios de aprendizaje que podríamos imaginar incluyen algunas de las siguientes modalidades. Resulta claro que en todos los casos la lengua 2 constituye simultáneamente el objetivo y el instrumento de comunicación y de las tareas.

Pequeño grupo de trabajo que resuelve una tarea en clase

La corrección se lleva a cabo a través de hojas de evaluación o de modelos con los que comparar el producto. Consultas puntuales con la persona que enseña pero básicamente el proceso tiene lugar en el grupo.

Estudiante que dispone de asesoría lingüística en un centro de autoaprendizaje

La persona que cumple esta tarea cuenta con gramáticas de errores de la lengua

en cuestión. Dichos instrumentos le permiten no sólo identificar lagunas sino determinar niveles de desarrollo o etapas de la interlengua. Está en condiciones de recomendar materiales que incluyen modelos y sugerencias sobre cómo mejorar los propios textos.

Estudiante que resuelve una tarea con otra persona que considera su igual. (Tándem)

La corrección no sigue patrones fijos.

Estudiante que recibe un *feedback* a través del correo electrónico de un tutor o tutora, designada para esos fines

La corrección puede adoptar la forma de sugerencias (utilizando la función "Comentario" de Windows) en base a las cuales se escribe la segunda versión.

Tándem docente (*Team-teaching*)

Docentes de lengua y de la especialidad llevan a cabo una evaluación conjunta. (Dudley-Evans: 2001).

Evaluación basada en un *Portfolio*

Se trata en este caso de una evaluación estudiantil personal, monitorizada y basada en una selección de ítems seleccionados por quien confecciona este tipo de instrumentos. A grandes rasgos: lo que se evalúa no es sólo el producto sino también los procesos. (Wyburd: 2000).

La negociación de un contrato implica, como en cualquier transacción comercial, determinar las obligaciones de las partes involucradas: horas a disposición para la clase presencial y tutorías, compromiso en cuanto a un número mínimo de lecturas y actividades de escritura y verbalización clara de los objetivos a alcanzar. En otras palabras: las partes acuerdan un plan de trabajo que es el resultado de la oferta por parte de quien enseña y la demanda según las necesidades de quien aprende. Se trata de un concepto flexible, ya que las decisiones se pueden revisar a lo largo del proceso de aprendizaje. Este concepto de evaluación continua e individual tiene la ventaja de permitir, si la realidad lo demuestra, la incorporación de actividades alternativas que se seleccionan tomando como base la efectividad o fracaso de las decisiones tomadas.

Conclusiones

- 1) Los programas de movilidad europea posibilitan en la actualidad y lo van a hacer en el futuro el estudio en diversas universidades, cuyas tradiciones académicas detentan similitudes y diferencias. La globalización del saber científico y

académico no es una razón suficiente ni deseable. Conocer y adaptarse temporalmente a una cultura académica supone conocer, en primer lugar, la propia y manejarse funcionalmente en otras.

- 2) Resulta evidente que en los niveles superiores y particularmente en la producción de textos complejos, la corrección es más productiva si influye sobre el proceso de escritura y no exclusivamente sobre productos terminados.
- 3) Aún los trabajos carentes de errores lingüísticos producidos por hablantes de otras lenguas podrían ser potencialmente inadecuados desde una perspectiva retórico-cultural: dichas características deben ser enseñadas explícitamente.
- 4) Si bien la monografía, como producto estudiantil, está condenada a un rol de placebo en comparación con los artículos científicos, sigue funcionando como parámetro de éxito o fracaso a la hora de obtener notas y créditos.

Para seguir pensando (y produciendo):

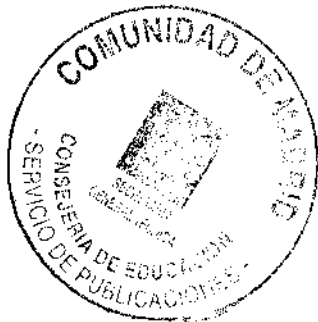
La bibliografía que podría resultar de interés a nivel teórico y práctico, en lo que atañe a la comprensión, producción y corrección de textos científicos y académicos en las diversas variantes del español no es abundante aunque manifiesta un crecimiento sostenible durante la última década. Resulta imprescindible, por lo tanto, el desarrollo de materiales didácticos que cubran las necesidades de docentes y estudiantes. Éstos podrían adoptar algunas de las siguientes modalidades:

- Manuales generales y por asignaturas que presenten modelos de clases textuales y descripción de sus características, así como también producciones estudiantiles y su evaluación.
- Unidades didácticas en línea, tutorías a través del correo electrónico y confección de pequeñas plataformas donde los trabajos y sus correcciones sean accesibles a muchas personas interesadas.
- Manuales que recojan el análisis de la misma clase textual en diversas lenguas.
- Creación de sitios en la red que funcionen como bancos de datos y puntos de encuentro para estudiantes y docentes.
- Manuales de modelos de evaluación llevada a cabo por docentes de diversas asignaturas, más allá de la corrección que llevan a cabo quienes tradicionalmente imparten cursos de lengua.

- Cuestionarios de necesidades estandarizados aplicables a grupos de diversa proveniencia o grupos homogéneos.
- Materiales para Centros de Recursos (autoaprendizaje) con las características mencionadas más arriba.

Bibliografía

- CAÑAS, G. (2002): "La UE lanza las becas Erasmus World para alumnos y profesores". En: *El País Digital*, 17.07.02.
- CIAPUSCIO, G. y OTAÑI, I. (2002): "Las conclusiones de los artículos de Investigación desde una Perspectiva Contrastiva". En: *R.I.L.L.* 15, 117-133.
- EBER, R. (1997): *Etwas ist mir geheim geblieben am deutschen Referat*. München: Iudicium.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M.S: (1997): *Interlengua y Análisis de Errores*. Madrid: Edelsa.
- GALLARDO, S. (2002): *Comunicación personal*.
- DUDLEY-EVANS, T. (2001): "Team-teaching in EAP: Changes and adaptations in the Birmingham Approach.". En: FLOWERDEW, J. & PEACOCK, M. (ed.) (2001): *Research Perspectives on English for Academic Purposes*. Cambridge: CUP, 225-238.
- KAPLAN, R. (1966): "Cultural-thought patterns in intercultural education". En: *Language Learning*, 16, 1-20.
- LACA, B. (1998): *Comunicación personal*.
- LAUTERBACH, S. (1998): "La producción de textos "académicos" en lengua extranjera". En: *signoEseña*, 10, 193-215.
- Marco de Referencia Europeo*
<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio>
<http://www.unifr.ch/ids/Portfolio/descriptors.htm>
 (Versión española en prensa, Cervantes / Anaya).
- MURGA DE USLENGHI, M. M. [et al.] (2002): "Discurso estudiantil: representaciones acerca de las competencias discursivas". En: *R.I.L.L.* 15, 85-103.
- VÁZQUEZ, G. (1989): *Análisis de Errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- . (1998): *Compendio ADIEU*, documento interno (vazquez@zedat.fu-berlin.de).
- . (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa: Madrid.
- VÁZQUEZ, G.(cd.) (2000): *Gua Didáctica del Discurso Académico Escrito*. Edinumen, Madrid.
- . (cd.) (2001): *Actividades para la escritura académica*. Madrid: Edinumen.
- WYBURD, J. (2000): Evaluating portfolio evidence of independent learning: focus on process or outcome? En: *Teaching, Learning & Advising Kollaboratively (TALK)*, 7-8 April, 2000.



OTROS TÍTULOS DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE PROMOCIÓN EDUCATIVA

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

Plan Regional de Compensación Educativa

Compensatory Education. Regional Plan For The Madrid Community

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2000-2001

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2001-2002

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2002-2003

Integración educativa en la Comunidad de Madrid. Guía de recursos 2003-2004

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Capital

Interrelación de los centros educativos con su entorno social. Madrid-Región

Botiquín de Plástica

Superdotación y adolescencia

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. I “Enséñame a cuidarme”

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. II “Enséñame a colaborar en casa”

Programa para el desarrollo de la autonomía. Vol. III “Enséñame a moverme por el mundo”

Actas del Seminario: “Situación actual de la mujer superdotada en la sociedad”

La percepción de los jóvenes ante la discapacidad

Respuesta educativa al alumnado con sobredotación intelectual

Necesidades educativas del alumnado con Síndrome X Frágil

Actas del II Congreso de educación especial y atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid

Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria

Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria

La enseñanza del español como segunda lengua a través de *Marinero en Tierra*

Mujer y sobredotación: intervención escolar

Lectura y escritura en contextos de diversidad

La dramatización y la enseñanza del español como segunda lengua

Relaciones de género en psicología y educación

Vocabulario básico multilingüe para el aprendizaje del español como segunda lengua (CD ROM)

Juego y educación

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: MADRID EN EL MUNDO

La educación intercultural. Un reto en el presente de Europa

Una mano tomó la otra. Poemas para construir sueños

Poemas para inventar un mundo. Propuestas para una lectura y escritura creativas

Programa para el desarrollo de la interculturalidad en centros educativos. Madrid: encrucijada de culturas (CD ROM)

Acto de presentación del Programa "Madrid: encrucijada de culturas". (Recopilación multimedia y 3 CD ROM)

¿Construimos Europa? El sentimiento de pertenencia desde una Pedagogía de la Inclusión

OBRAS DENTRO DE LA COLECCIÓN: EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 1999-2000

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2000-2001

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2001-2002

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2002-2003

Centros de Educación de Personas Adultas: Oferta formativa 2003-2004

II Escuela de Verano. Metodología y evaluación de personas adultas

III Escuela de Verano. La educación de personas adultas para el siglo XXI

IV Escuela de Verano. La educación de personas adultas: nuevas realidades, nuevos retos

Alpha Signo Lavoro. Iniciativa Comunitaria. Proyecto Transnacional

De las transferencias educativas a la ley de calidad de la educación. La educación de las personas adultas en la Comunidad de Madrid

Guía del alumno. Tecnologías de la información

REVISTA NOTAS. EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

Nº 7. Contiene el monográfico: Talleres ocupacionales y operativos

Nº 8. Contiene el monográfico: Educación y centros penitenciarios

Nº 9. Contiene el monográfico: Educación e inmigrantes adultos

Nº 10. Contiene el monográfico: La orientación académico-laboral en Educación de Personas Adultas

Nº 11. Contiene el monográfico: Las enseñanzas abiertas en la Educación de Personas Adultas

Nº 12. Contiene el monográfico: La lectura y la escritura en la Educación de Personas Adultas

Nº 13. Contiene el monográfico: El aprendizaje en la edad adulta

Nº 14. Contiene el monográfico: Proyectos europeos y EPA

Nº 15. Contiene el monográfico: La mujer y la Educación de Personas Adultas

Nº 16. Contiene el monográfico: La Educación a Distancia en la EPA

Nº 17. Contiene el monográfico: Educación para la Salud

TALLERES OPERATIVOS

Geriatría
Vidrieras
Joyería
Cocina
Restauración de muebles
Patronaje y confección
Taller de auxiliar de ayuda a domicilio
Taller de monitor en actividades deportivas

OBRAS EN COEDICIÓN

Jornadas de formación Inicial del profesorado. Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo. Diciembre, 2000 (en coedición con la FMM)

Proceso Evaluativo en los Programas de Garantía Social, modalidad de Formación y Empleo. Septiembre, 2003 (en coedición con la FMM)

Vídeo: La Garantía social en los ayuntamientos. 1ª exposición madrileña (en coedición con la FMM)

Influencia de la Cultura Islámica en la Española a través de la ciudad de Córdoba. Actividades de Apoyo a los Programas de Garantía Social, Modalidad de Formación y Empleo (en coedición con la FMM)

Identificación de niños superdotados en la Comunidad de Madrid (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Alumnos superdotados: experiencias educativas (en coedición con la Fundación CEIM, la Fundación RICH y el Ministerio de Educación y Cultura)

Números 1, 2, 3 y 4 de la revista *De todo un poco* (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

El valor de ser superdotado (en coedición con la Fundación CEIM y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte)

Plurilingüismo en Madrid. Las lenguas de los alumnos de origen inmigrante en Primaria (en coedición con el CIDE)

La televisión y el periódico en la escuela primaria: Imágenes, palabras e ideas (en coedición con el CIDE)



9 788445 124932



Comunidad de Madrid

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN

Dirección General de Promoción Educativa