

# Ponencia. La Enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares

*Félix Villalba y M.<sup>a</sup> Teresa Hernández*

## **Curriculum:**

### **Breve Currículum Profesional:**

Maestro de EGB. Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Complutense de Madrid. Master en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera por la Universidad Antonio de Nebrija. Experto Universitario en Educación de Adultos por la UNED.

Desde hace 12 años trabajo como profesor de lengua y cultura española para inmigrantes y refugiados.

Soy autor de materiales y textos teóricos, entre los que se pueden destacar:

- *El derecho a la diferencia. Materiales curriculares de Educación en Valores: la Tolerancia.* Madrid. MEC. 1996.
- *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados.* Madrid. MEC. 1999.
- *Diseño Curricular para la enseñanza del español como L2 en Educación Primaria y Secundaria.* (en imprenta).
- *Recursos para la enseñanza oral del español a jóvenes inmigrantes escolarizados.* (Remitido para su publicación).

También, he escrito diversos artículos en torno a la enseñanza de español, el interculturalismo, la educación en valores y aspectos específicos de adquisición de lenguas, aparecidos en las siguientes publicaciones:

- Cuadernos de Pedagogía.
- Comunidad Escolar.
- Ofrim.
- Carabela.
- Revista Didáctica de la Universidad Complutense de Madrid.
- Spanish Applied Linguistic. Universidad de Illinois.
- Actas de Congresos organizados en Madrid, Valencia, Zaragoza y Santiago de Compostela...

Primer Premio de Materiales Curriculares adaptados a la Comunidad de Madrid. 1994.

Primer Premio Nacional de Materiales Curriculares con el trabajo “Emigración y Exilio. Hacia un mundo más solidario”. 1994.

Moderador del foro didáctico sobre Inmigración e interculturalidad en enseñanza de segundas lenguas de CVC.

Colaborador del Instituto Cervantes a través del Centro Virtual Cervantes.

He coordinado y organizado numerosas actividades sobre el interculturalismo entre las que destacan:

- Primeras Jornadas Educativas de Móstoles sobre Inmigración y Refugio. Marzo de 1994
- Exposición de artistas en el exilio. Exposición itinerante que recorrió siete pueblos de la C.A.M. MEC y Cruz Roja. 1994.

En el campo de la investigación, he participado en la realización del proyecto titulado “Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes”. Estudio longitudinal que se realizó a lo largo de dos años (1996/98) y que fue seleccionado en el Concurso Nacional de Ayudas a la Investigación Educativa de 1996. C.I.D.E.

En los últimos años, además, me he dedicado a la formación de profesores y educadores en todos estos aspectos.

## RESUMEN

El aprendizaje de una segunda lengua (L2) es una de las primeras necesidades que encuentra cualquier persona que llega a una sociedad y cultura nueva. La lengua, como instrumento básico de comunicación que es, permite establecer relaciones sociales y satisfacer obligaciones vitales como buscar alojamiento y trabajo, adquirir productos, participar en juegos, tener amigos, pedir ayuda... Sin embargo, esta necesidad común a todo inmigrante se resuelve de diferentes modos dependiendo de la edad, la motivación, las expectativas o, incluso, la percepción que se tenga de la nueva sociedad (SCHUMANN, J. 1976).

Aprender una nueva lengua en el seno de la sociedad en la que ésta se habla, en contacto con hablantes nativos y en contextos variados de la vida diaria facilita enormemente la tarea. Una situación de *inmersión lingüística*, como es en la que viven la mayor parte de los inmigrantes, supone que los estímulos de la nueva lengua (*input*) que llegan sean más ricos y significativos de los que se dispone en una clase tipo de idiomas. Así, a lo largo de un curso escolar, la mayor parte de los aprendices acabarán poseyendo un nivel comunicativo suficiente como para poder participar con normalidad en intercambios comunicativos habituales.

Ahora bien, durante el periodo de tiempo que transcurre hasta alcanzar dicha competencia, el estudiante pierde la posibilidad de seguir el ritmo *normal* de formación. Los datos que se manejan llevan a considerar que el desfase educativo que experimentan estos alumnos se sitúa entre dos y cuatro años (cursos escolares). Esta situación es tan importante o más, que el inicial desconocimiento del nuevo idioma y requiere también de un tratamiento específico. Un posible objetivo general de los programas de lengua y cultura española sería el intentar que los estudiantes inmigrantes adquieran, en el menor tiempo posible, una adecuada competencia comunicativa en español que les permita *establecer relaciones sociales y participar activamente en el conjunto de su proceso formativo*.

Para desarrollar dicho objetivo, habría que reflexionar entorno a los siguientes aspectos:

- Enseñanza/aprendizaje del español L2.
- Relación entre el español como L2 y la lengua de instrucción.
- Adecuación con respecto a las características y conocimientos de los alumnos inmigrantes, de programas y procedimientos utilizados en las diferentes áreas curriculares.
- Determinación del nivel de competencia comunicativa y el de instrucción general.

La presencia de estudiantes inmigrantes en los centros escolares ha dejado de ser algo anecdótico para convertirse en un componente más de los que caracterizan el actual sistema educativo español. El modelo de atención por el que se ha optado en nuestro país pretende combinar el aprendizaje de la lengua con la formación general, de acuerdo a la edad y escolarización previa del alumno extranjero. Es éste un intento de destacar lo que tienen de común los diferentes colectivos de estudiantes por encima de las posibles diferencias.

Sin embargo, para muchos profesores, la posibilidad de tener que trabajar con estudiantes inmigrantes sigue provocando sentimientos de turbación y temor. Y es que, no se trata sólo de enseñar español como L2 (actividad para la que casi nunca se cuenta con una formación específica) sino que también, hay que desarrollar las distintas áreas curriculares en grupos mixtos en cuanto al dominio de la lengua. Actividades ambas complejas y sobre las que, además, apenas existe investigación ni orientaciones precisas. No es extraño, por tanto, que el profesor muestre un mayor interés por los aspectos metodológicos de su trabajo (el cómo enseñar), que por determinar el objetivo del mismo (el qué enseñar).

En las siguientes páginas abordaremos algunas de las claves que orientan la atención a niños y jóvenes inmigrantes en el marco escolar.

## Desarrollo

### 1. ¿Qué supone el contacto intercultural?

Uno de los problemas con frecuencia se asocian a la inmigración es el del contacto cultural y las medidas a adoptar para favorecer la integración de los inmigrantes. Las supuestas diferencias culturales se sobrevaloran pensando que son las que más decisivamente influirán en la relación interpersonal. De ahí que el interculturalismo se entienda, en un sentido restrictivo, como la vía para la superación de conflictos y la aceptación del otro.

Evidentemente, el contacto cultural casi nunca se produce en un plano de igualdad. Siempre hay unos grupos culturales que se consideran más prestigiosos y potentes, y otros que son los que tienen que realizar mayores esfuerzos de adaptación, flexibilizando sus señas distintivas. Ahora bien, aun siendo esto cierto, en el caso de los inmigrantes subyacen una serie de generalizaciones que condicionan el contacto cultural. Es habitual considerar que:

1. Todos los inmigrantes lo son por razones exclusivamente económicas.
2. Aquí padecen unas condiciones de vida, laborales y sociales muy precarias.
3. Salvo los inmigrantes que proceden de los antiguos países del Este, los demás tienen un nivel cultural muy bajo. Hay mucho analfabetismo entre ellos.
4. La principal preocupación del inmigrante es económica.
5. Muchos de los inmigrantes no quieren integrarse en nuestra cultura porque siguen comportándose de forma distinta.

De este modo, en nuestro imaginario colectivo el inmigrante aparece definido siempre en términos de carencias, por lo que la visión negativa y asistencial que esto supone es anterior al contacto cultural. Es decir, nuestras percepciones sobre diferencias culturales y de comportamientos están condicionadas por esa postura previa.

Para ejemplificar esta afirmación, tomemos la última de las generalizaciones arriba expuestas: *muchos de los inmigrantes no quieren integrarse en nuestra cultura porque siguen comportándose de forma distinta*. En esta formulación queda implícita la idea de que el inmigrante no siempre responde a las expectativas que los miembros del grupo social mayoritario albergan y que, sólo implican, la adopción de sencillos cambios de costumbres y comportamientos. Cambios que, por otra parte, serán sin duda *beneficiosos* ya que aportarán un mayor desarrollo individual y social. Ahora bien, ¿en qué tiene que cambiar el inmigrante? ¿Puede por sí mismo percibir las diferencias o, tenemos que explicitárselas?

Las percepciones que tenemos de otras culturas responden, en gran medida, a estereotipos y esquemas cognitivos establecidos a lo largo de nuestra vida. Es decir, creemos conocer aspectos de otras culturas que clasificamos como totalmente diferentes a la nuestra, sin haber entrado nunca en contacto con ellas.

Es así como construimos nuestra propia visión del mundo que posteriormente proyectamos cuando nos relacionamos con personas de otras procedencias. Pensamos que el pertenecer a una cultura determinada supone poseer todos sus valores y componentes.

Así, por ejemplo, si consideramos el Islam, tenderemos a ver reproducidos en nuestros estudiantes los aspectos que consideramos más evidentes de esa religión: el cumplimiento estricto de preceptos, la intransigencia, la preeminencia del hombre frente a la mujer...

Algo similar le ocurre al extranjero cuando entra en contacto con la nueva sociedad y percibe comportamientos que no siempre responden a la realidad:

***Aquí tienes una lista de comentarios hechos por estudiantes de español sobre distintos aspectos de España y los españoles. Señala ocho de ellos que creas nos pueden identificar.***

- Los jóvenes y la gente mayor llevan mucho el color negro y me da la impresión de gente triste.
- Las mujeres van mucho de negro, especialmente cuando se arreglan.
- La mayoría de las mujeres lleva minifalda. La gente presta más atención a los zapatos y al peinado.
- Las chicas llevan más faldas, casi siempre llevan el pelo largo, son más delgadas y todas se depilan las axilas.
- Los españoles son muy cariñosos y parlanchines. Cuando están en compañía de un extranjero siempre quieren hacer alarde de saber dar palmadas al ritmo de la música.
- Los españoles son abiertos, siempre piensan positivamente y no se preocupan mucho por su futuro.
- La gente es muy abierta, muy animada, muy charlatana, habla con la voz muy alta y al principio creía que un poco agresiva, por la forma de hablar.
- La gente no es amable en las tiendas. En los bancos siempre hay una cola muy larga y los empleados trabajan muy lentamente.
- Aquí el enchufe es importante... si quieres algo hecho rápido tienes que conocer a la prima de la hija de la mujer del hombre que trabaja en la empresa.
- Las relaciones con las mujeres aquí son menos complicadas. Casi nunca hay dobles sentidos.

- Los hombres siempre quieren pagar. A veces el camarero no me deja pagar aunque insista.
- No hay horario fijo para nada.
- Todo se hace tarde: ir al trabajo, comer, salir...
- La gente desayuna muy poco y siempre toma comida caliente para cenar.
- Aquí veo que la gente llega siempre tarde. Quedas a las 21h y llegan a las 21,30h o a las 22h.
- Los empleados no son muy cumplidores, muchas veces no están en su lugar de trabajo durante su horario (en las ventanillas).
- El sistema social es un caos. Pero, funciona, aunque no entiendo cómo.
- Los niños son más abiertos, más cariñosos y no se cortan tanto como en mi país.
- La familia es muy importante. Me sorprendió al principio ver que las parejas se besaban por la calle, ahora sé que es porque no salen de casa hasta que se casan.
- Los hombres aquí llevan mucha colonia.

*Comentarios recogidos  
por Angels Oliveras, (2000)*

La mayor parte de las costumbres y comportamientos de otra sociedad se perciben por oposición a los propios. Realizamos una **percepción selectiva**, es decir, captamos más las diferencias que las similitudes: “... podemos tratar de aprehender lo evidente, lo explícito, pero es difícil que descubramos las reglas implícitas que actúan sistemáticamente en la lengua y en la cultura extranjera “ (Wessling, G. 1994) De este modo, la percepción parcial del extranjero, no le proporcionará los suficientes elementos de análisis para adecuar su comportamiento las expectativas de cambio a las que antes aludíamos. Expectativas confusas, incluso para nosotros mismos, pues difícilmente podemos elaborar una descripción global y útil de nuestros propios patrones culturales.

Si esto es así en general, las diferencias asociadas a comportamientos lingüísticos son aún más difíciles de percibir, pues implican un alto conocimiento de la lengua y de los mecanismos de uso de la misma.

- La gente no entiende cuando quiero estar sola. Siempre hay que dar razones y explicaciones para irse de algún sitio.
- La gente habla mucho entre amigos y también desconocidos. Nosotros creemos que el silencio es mejor que la charla sin sentido. Esto me pone muy nerviosa en las fiestas, pues me siento obligada a hablar sin pausa y me canso.
- La gente mayor se preocupa mucho de que comas y te ofrece comida todo el tiempo.
- Me sorprende mucho los gestos: puedes saber lo que ha dicho alguien sin oír su voz.
- Aquí la gente te mira fijamente, en Escocia te pegarían si miraras así.
- Me costó mucho acostumbrarme a que me tocaran mientras hablaban. En Escocia tienes tu propio espacio y nadie te toca.

*Comentarios recogidos  
por Angels Oliveras, (2000)*

De esta forma, el hablante no nativo, aunque se comunique en la nueva lengua, tenderá a utilizar sus propios esquemas comunicativos y conversacionales sin tener en cuenta si son iguales en esa sociedad, si existen, si requieren de los mismos exponentes o si implican las mismas acciones. Por eso, cuando hablamos de contacto cultural no sólo debemos pensar en aspectos como el deseo de relación, sino también, en la visión del mundo que se posee y en cómo se refleja en su actuación. Es precisamente en la comunicación interpersonal donde se reflejan con más claridad estas diferencias, dando lugar a actuaciones contrapuestas, base de muchos de los malentendidos culturales.

En este sentido, muchos de los problemas de comunicación que se planteen en la relación con inmigrantes resultarán más difíciles de resolver si los consideremos como consecuencia del contacto entre culturas. Las culturas no se relacionan entre sí, sino que son los individuos concretos los que establecen relaciones sociales diversas. Al mismo tiempo, ninguna persona reúne en sí mismo todas las dimensiones de cualquier cultura: se puede ser creyente pero no practicante, se puede ser tolerante en la religión o la política pero intransigente en el deporte, defender ideas feministas pero mantener costumbres tradicionales en la vestimenta... Por añadidura, en el caso de niños y jóvenes difícilmente podemos ver reflejados en ellos valores culturales paternos con los que aún se están familiarizando y que, por tanto, no han llegado a interiorizar ni reproducir en su totalidad.

De aquí que, aún entendiendo la interculturalidad como una herramienta útil de conocimiento y comunicación, pensemos que el objetivo del trabajo intercultural no sea exclusivamente la aceptación del inmigrante, sino el descubrimiento y valoración de la realidad circundante. En este sentido, no conviene olvidar que por encima de la circunstancia de la inmigración existen un sin fin de dimensiones individuales que singularizan a la persona. Es decir, antes que inmigrante, se es niño, joven o adulto con una historia personal concreta, una formación distinta en cada caso y una trayectoria vital diferente. Es más lo que asemeja al estudiante inmigrante con el español, que lo que lo puede diferenciar. Si remarcamos las diferencias, nos moveremos en un terreno de prejuicios y estereotipos que desvirtuarán nuestra actuación pedagógica.

## 2. El aprendizaje de la lengua

Los jóvenes inmigrantes viven en una situación de inmersión lingüística, por lo que podemos considerar que, en principio, existen las condiciones ideales para que se dé un **aprendizaje natural**. Estas condiciones son: la exposición a la lengua, la interacción con otras personas y la necesidad de comunicarse.

La primera de ellas implica, también, que los estímulos lingüísticos sean significativos, es decir, que se tenga la posibilidad de asociar significados a la nueva lengua y de relacionar elementos lingüísticos con la función que desempeñan en la comunicación. Esta significatividad la proporciona, frecuentemente, el propio contexto, como ocurre en E. Infantil y Primaria o cuando se interactúa con iguales (el discurso está directamente relacionado con situaciones cercanas al mundo de intereses y necesidades del niño). En otras ocasiones es el interlocutor nativo el que intenta simplificar su habla para que resulte más accesible al extranjero. Esta habla simplificada (*foreigner talk*) se caracteriza por: una pronunciación más clara, un ritmo más lento, estructuras sencillas y vocabulario común.

**La interacción** con otros hablantes **permite que se produzca la construcción conjunta de significados y el apoyo del hablante nativo para elaborar enunciados** para los que no se cuenta aún con capacidad suficiente. Es la idea de que la interacción proporciona una serie de andamiajes (*scaffolding*)<sup>1</sup> al permitir incorporar estructuras nuevas al propio discurso.

En cuanto a la necesidad de comunicarse, podemos considerar que es uno de los aspectos que más directamente influyen en el aprendizaje. Las barreras que el estudiante pueda establecer respecto a la len-

---

<sup>1</sup> Hatch, 1978

gua o a la sociedad de acogida (distancia psicológica y distancia social)<sup>2</sup>, determinan el curso y grado de eficacia del proceso. En niños y jóvenes, a diferencia de lo que ocurre con los adultos, el deseo de comunicación es más evidente pues surge de la propia evolución psicológica y personal del individuo (el juego, las relaciones grupales, el medio escolar...) Parece lógico pues, que **aprovechemos y encaucemos esa predisposición a comunicarse de los alumnos** para facilitar el aprendizaje del español.

Junto a esta situación de inmersión lingüística, el joven inmigrante puede activar ciertas capacidades innatas que actuarán guiando y organizando la toma de datos del nuevo sistema lingüístico. Y del mismo modo que el niño cuando aprende a hablar formula hipótesis, inventa palabras, generaliza..., cuando se aprende una nueva lengua se actúa de modo similar: **se analiza la lengua y se construye creativamente un nuevo sistema.**

Las diferencias que podemos constatar entre los diferentes grupos de edad tienen que ver más con el desarrollo del proceso de aprendizaje, que con su culminación. Así, entre los más pequeños se observa que el aprendizaje de la L2 es un proceso ordenado y general, similar al de la LM aunque mucho más rápido<sup>3</sup>. En adolescentes la situación comienza a cambiar y aunque el aprendizaje, en la mayoría de los casos, suele culminar satisfactoriamente, durante mucho tiempo su habla no es tan fluida ni correcta, ni el proceso es tan rápido y directo. Algunos investigadores como Lenneberg defienden la existencia de un periodo crítico para el aprendizaje de lenguas que se situaría en torno a la pubertad<sup>4</sup>.

**Los programas de enseñanza de español deberían conjugar los procesos naturales de adquisición con un aprendizaje más guiado y consciente<sup>5</sup>, con objeto de reforzar y facilitar la internalización del sistema.** O si se prefiere, la combinación entre exposición natural (interacción con iguales) e instrucción formal se traduce en un más rápido y efectivo aprendizaje de la L2 ya que las formas aprendidas, cuando se automatizan, entran a formar parte del sistema de comunicación del aprendiz del mismo modo que lo hacen las adquiridas (Littlewood,1994).

La actuación del profesor en contextos escolares debería orientarse a un triple objetivo:

1. Facilitar el análisis de los elementos formales y de uso del español.
2. Desarrollar estrategias de aprendizaje.
3. Estimular el aprendizaje evitando las fosilizaciones (permanencia de errores, abandono del propio aprendizaje...)

### 3. Sobre la lengua

Si la situación de inmersión lingüística favorecerá el aprendizaje de la lengua y, por tanto, nuestro trabajo, el hecho de tener que enseñar español como lengua extranjera se convertirá en uno de los principales retos. Y es que, si como hablantes de la lengua poseemos un conocimiento intuitivo de la misma (sabemos cuándo hablar y cuándo no, con quién, de qué, cómo, dónde y cómo interpretar la reacción del oyente...) rara vez nos hemos detenido a reflexionar sobre su uso. Al mismo tiempo, nuestra formación académica nos ha ofrecido un amplio conocimiento de los aspectos formales del sistema lingüístico (sintaxis, semántica, morfología) por lo que, cuando tenemos que enseñar lengua, sean estos aspectos normativos los que tengamos en cuenta.

<sup>2</sup> Schuman (1976).

<sup>3</sup> A partir de los tres años el aprendizaje de una L2 es un proceso más rápido que el de la propia LM., pues los niños cuentan con un mayor desarrollo madurativo junto al hecho de ser ya hablantes de una lengua.

<sup>4</sup> Hipótesis avalada por los casos de los llamados *niños salvajes* que, tras haber vivido gran parte de su vida sin ningún contacto con seres humanos, cuando se les intenta enseñar el lenguaje no son capaces de llegar a dominarlo. Esto también ocurre en el caso de afasias producidas por accidentes que suelen recuperarse más fácilmente cuando la reeducación se hace antes de la pubertad.

<sup>5</sup> Sólo a partir de los ocho años.

La enseñanza de una L2 requiere contemplar sus componentes (pragmáticos y gramaticales) para hacer una presentación real y actual de la misma. Atendiendo exclusivamente a criterios gramaticales, aceptaríamos como correctos los siguientes enunciados:

- ¿Qué es esto?
- Es el libro, la mesa...
- ¿Es esto el libro?
- No, no es el libro, es el papel.

(Método Berlitz, 1923)

En cambio, si hemos de pensar en situaciones concretas en las que este diálogo pudiera darse, tendríamos más dificultades: diálogo entre dos humoristas, juego en el que uno de los participantes no ve los objetos presentados y los tiene que adivinar... Otro contexto posible es el de una clase de idiomas pero, incluso en ese caso, la presentación que se hace de los exponentes lingüísticos no responde al uso que normalmente hacemos de los mismos. Si yo quiero saber el nombre de algo que desconozco o he olvidado, suelo preguntar *¿Cómo se llama?* Cuando, además, deseo información sobre su utilidad formularé preguntas del tipo: *¿Para qué sirve? ¿Qué es?...*

La necesidad de pensar en la lengua como instrumento de comunicación en el seno de una sociedad determinada es más evidente cuando se tiene que enseñar para ser usada inmediatamente con los miembros de dicha comunidad. Del inmigrante se espera no sólo que hable español, sino que su comportamiento lingüístico sea similar al de los hablantes nativos. Esta aparente simplicidad en las expectativas es en sí engañosa pues requiere, tanto el conocimiento del nuevo sistema, como los usos concretos que regulan las interacciones comunicativas. Esto es lo que lleva a afirmar a Hymes (1995:35) que "*existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles*"

Cuando hablamos queremos influir en nuestro interlocutor, decimos algo esperando una reacción y, al mismo tiempo, provocamos una determinada respuesta. Es la idea de Austin (1992) de que **hablar es hacer** y que en la comunicación podemos identificar distintos actos de habla: lo que decimos, lo que hacemos por el hecho de decirlo y lo que provocamos al decirlo. Eso que decimos lo hacemos de acuerdo a un conocimiento lingüístico, cultural y contextual compartido que permite entender las relaciones entre los participantes, el contexto y la situación. Todos estos elementos extralingüísticos impiden que se pueda establecer una relación directa entre lo que hacemos con la lengua y como lo hacemos, o si se prefiere, entre la forma de los enunciados y la función que realizan. En este sentido, una misma forma puede desempeñar distintas funciones y, al revés, distintas formas sirven para la misma función. Así, por ejemplo, la forma "*no vas a salir*" puede servir para: prohibir, confirmar, amenazar, ordenar, como expresión de sorpresa..., según el contexto en el que se emplee (Riley 1981).

Graciela Reyes (1994) ejemplifica el segundo de estos casos al indicar que en español, para pedir algo, normalmente recurrimos a preguntas (*¿me darías el libro?*), afirmaciones (*necesito el libro*), promesas (*si me das el libro te lo devuelvo mañana*), amenazas (*o me das el libro o no te dirijo más la palabra*) y casi nunca a peticiones directas del tipo: *dame el libro o, te pido que me des el libro*.

Cada cultura genera unos comportamientos comunicativos y la elección de determinadas formas lingüísticas (Miquel, L y Sans, N, 1993) Al mismo tiempo, como señala la profesora Escandell (1995), *cada cultura crea en sus miembros unas expectativas de comportamiento verbal que, si no se ven satisfechas por el interlocutor, tienden a generar implicaturas de falta de interés, descortesía intencionada y mala voluntad*. Pensemos, por ejemplo, en una de las fórmulas de saludo en español como es: *Hola, ¿qué tal?* Cuando la utilizamos esperamos una respuesta, también ritualizada, de nuestro interlocutor: Bien / Muy bien (*¿y tú?*). Nunca algo similar a *Mal, fatal, un poco mal...*, pues una respuesta de este tipo exigiría que nos interesásemos por las causas que motivan ese estado de malestar, algo que no tiene por qué responder a nuestra intención inicial. Del mismo modo, si una amiga, tras un tiempo si verme, alude a lo mucho que he engordado (*¿Cómo te has puesto Félix! / Estás más gordo ¿no?...*) difícilmente ella esperaría una respuesta por mi parte del tipo: *No tanto como tú. O, Sí, todos nos deterioramos, fíjate en tus patas de gallo...*

Por todo lo anterior, **la enseñanza del español en contextos escolares no puede reducirse al dominio del sistema lingüístico, sino que ha de contemplar el conjunto de significados culturales asociados a dicho sistema y que ayudan a interpretar la realidad.**

**La lengua**, como instrumento de interacción social de una comunidad, **es transmisora de valores y cultura**. En consecuencia, hablar una lengua exige no sólo tener la posibilidad de emitir enunciados gramaticalmente correctos sino, también, conseguir que éstos resulten oportunos desde el punto de vista sociocultural, según los contextos y los interlocutores. Para poder referirse a los conocimientos que posee cualquier hablante de su propia lengua y que le permiten usarla adecuadamente desde el punto de vista comunicativo, Hymes, define el concepto de **competencia comunicativa** como:

*“Lo que el niño debe saber sobre el habla más allá de las reglas de la gramática y del diccionario, para llegar a ser miembro de una comunidad. O lo que un extranjero debe aprender en cuanto a actividades verbales de un grupo para poder participar de forma efectiva y apropiada en dichas actividades”.*

La competencia comunicativa, así entendida, se precisa, aún más, con la aportación de Canale & Swain (1980) quienes establecen cuatro subcompetencias específicas:

- **Competencia lingüística.** Dominio del código lingüístico.
- **Competencia sociolingüística.** Uso apropiado de la lengua en diferentes contextos.
- **Competencia discursiva.** Uso de los elementos de cohesión y coherencia del mensaje.
- **Competencia estratégica.** Uso de estrategias verbales y no verbales para compensar fallos de comunicación.

Esta distinción entre subcompetencias nos puede servir para orientar con más efectividad el proceso didáctico, incluso en sus aspectos evaluativos, aunque siempre sin perder la perspectiva global de su trabajo conjunto. Hay que recordar que en nuestras interacciones cotidianas la lengua no se presenta separada en distintos componentes, sino que aparece conformando amplias unidades textuales y discursivas.

De acuerdo con esta orientación funcional del lenguaje, el discurso, entendido como el conjunto de producciones (orales o escritas) resultantes del uso de la lengua, ha de ser el elemento organizador de la actividad educativa en esta área. Los textos que acompañan a la Reforma indican como la educación lingüística ha de incidir en: la adecuación del discurso a los componentes del contexto, la coherencia de los textos y en la corrección gramatical de los enunciados.

La dimensión comunicativa y funcional de la lengua que aquí hemos expuesto, enlaza con el objetivo de que el estudiante inmigrante pueda relacionarse con los componentes del grupo social mayoritario en condiciones lingüísticas favorables<sup>6</sup>. Condiciones que no se dan cuando se posee una lengua simplificada desde el punto de vista funcional.

Ahora bien, la idea de funcionalidad de la lengua no tiene por qué asociarse con recursos e interacciones comunicativas simples. O si se prefiere, el carácter funcional se refiere al objetivo para el que se usa la lengua, no a la simplicidad en exponentes y actos comunicativos.

---

<sup>6</sup> Para Smith (1972), en el caso de los inmigrantes, el lenguaje cumple también con una función integradora y expresiva. La primera tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos más allá de los meramente referenciales que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado. Esta función expresiva no la dominan todos los individuos de una comunidad lingüística por lo que, en principio, no es tan necesario su trabajo en las clases de español a las que aquí nos estamos refiriendo.

Pensemos, por ejemplo, en la función de aceptar o rechazar algo en español. Una posible simplificación de tal función nos llevaría a presentar las partículas afirmativas y negativas (sí y no) como elementos básicos de su realización. Nos podríamos encontrar así con enunciados como:

- ¿Quieres un bocadillo?
- Sí.
- ¿Te ayudo?
- No.

Enunciados que, si bien son aceptables desde el punto de vista gramatical, pueden no serlo atendiendo a criterios de uso, según el contexto en el que se emitan. Los podemos encontrar en situaciones en que la relación entre los interlocutores (amistad, distancia...), o la finalidad (obtención de datos), lo permite o exige. Aunque lo normal será que, ante preguntas como éstas, no nos limitemos a responder con una afirmación o una negación sin añadir nada más, pues este comportamiento puede resultar seco y poco cooperativo para el interlocutor, transmitiendo la sensación de que se está molesto, de que no se quiere hablar... (Matte Bon, 1992).

Para concluir, el modelo de comunicación que presentamos aquí parte de la interacción<sup>7</sup> como proceso en el que se da la negociación y la construcción conjunta de significados, la autorregulación pragmática y el aprendizaje significativo de la lengua.

#### 4.- El enfoque metodológico.

Junto a las ideas que manejemos sobre cómo se aprende y lo que es hablar una lengua, hay que plantear una propuesta metodológica acorde con tales supuestos.

Desde la década de los setenta muchos programas de enseñanza de idiomas siguen las orientaciones del denominado enfoque comunicativo. Algunos de los principios que lo inspiran son:

- ¿Te ayudo? Entender que el aprendizaje de una L2 es un proceso de construcción creativa.
- ¿Te ayudo? Reconocimiento de la lengua como instrumento de comunicación y de interacción social.
- ¿Te ayudo? Partir de las necesidades e intereses del estudiante.
- ¿Te ayudo? Armonizar los distintos papeles que juegan profesores y alumnos en el proceso de enseñanza/aprendizaje.

En esta propuesta se entiende que la lengua se aprende usándola en situaciones concretas de comunicación en las que intervienen unos determinados interlocutores y en las que se persiguen unas finalidades precisas. Por eso, antes que nada, hay que intentar aclarar **para qué** se necesita aprender.

Las expectativas que tendrán los alumnos inmigrantes sobre el aprendizaje y uso del español serán bien distintas a las que sientan otros jóvenes que lo estudien como idioma extranjero en otro país. El niño o joven inmigrante querrá aprender nuestra lengua para poder comunicarse y relacionarse con sus iguales españoles y para satisfacer necesidades personales básicas. Esta aspiración determinará, también, que se quiera asimilar rápidamente. Al mismo tiempo, el uso que se haga de ella estará relacionado con situaciones próximas y significativas de la vida cotidiana. En consecuencia, el programa de enseñanza de español como L2 ha de intentar ser un puente entre los objetivos personales y grupales de los alumnos y la sociedad en la que están viviendo. Y, desde luego, esta orientación es distinta a querer aprender un idioma para viajar, entender canciones, establecer relaciones comerciales, aprobar una asignatura...

---

<sup>7</sup> La interacción es un fenómeno de intercambio entre interlocutores que alternan la función de emisor y receptor, y que comparten cierta intención comunicativa.

Un segundo momento de concreción de las necesidades de los aprendices consiste en preguntarse **dónde** se va a emplear la nueva lengua. Es decir, habrá que pensar en qué situaciones se necesitará emplear.

Pensando en este tipo de estudiantes, podemos identificar tres ámbitos básicos en los que tendrán que utilizar el español: el educativo, el lúdico y el social. En cada uno de ellos podemos señalar, a su vez, una serie de **situaciones específicas**:

ÁMBITO	SITUACIONES
Educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• El aula de referencia</li> <li>• El recreo</li> <li>• ...</li> <li>• La biblioteca</li> <li>• El comedor</li> </ul>
Lúdico	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Los juegos</li> <li>• Las fiestas</li> <li>• ...</li> <li>• Charlas con amigos</li> </ul>
Social	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Las compras</li> <li>• Consultas médicas</li> <li>• ...</li> </ul>

En cada una de ellas la lengua se va a usar con una finalidad concreta, con una intención comunicativa que decidirá la elección de determinados recursos comunicativos. El para qué de todo acto comunicativo constituye lo que en enseñanza de segundas lenguas se conoce como función comunicativa.

La comunicación siempre se produce para dar respuesta a un objetivo previo: informar sobre datos personales, aceptar o rechazar ofertas, preguntar por el precio de productos, informar sobre estados de ánimo... Para poder fijar en cada caso las funciones comunicativas que se establecerán, tendríamos que analizar los siguientes aspectos:

- Los interlocutores: cercanía o distancia entre ellos, relaciones que existen, conocidos o desconocidos.
- El contexto de la situación: el tiempo y el lugar.
- El tema o temas de la interacción.
- El canal: cara a cara, por teléfono, por escrito...
- Las intenciones comunicativas.

O si se prefiere, habría que responder a las preguntas: ¿Con quién se habla?, ¿dónde?, ¿cuándo?, ¿de qué?, ¿cómo? y ¿para qué?

Intentemos responder a estas cuestiones tomando como punto de referencia a los alumnos inmigrantes:

- ¿Con quién hablarán en español?: Con compañeros y amigos, profesores, médicos, comerciantes..., rara vez con familiares<sup>8</sup> o compatriotas adultos.

<sup>8</sup> Para muchos jóvenes inmigrantes el español es la lengua de prestigio que les permite distanciarse de la cultura materna, por lo que gran parte de las interacciones entre ellos, incluso en el caso de hermanos, se realizan en la nueva lengua.

- ¿Dónde?: En el colegio, en la calle, en casas de amigos, en el Centro de Salud, en mercados españoles, en organismos oficiales...
- ¿Cuándo?: Al ser preguntado, en juegos, en charlas...
- ¿De qué?: De actividades escolares, de juegos, de aficiones, de estados de salud...
- ¿Cómo?: En conversaciones directas cara a cara, conversaciones telefónicas...
- ¿Para qué?: Para dar datos personales, pedir explicaciones, preguntar por la existencia de productos...

La concreción de funciones comunicativas nos ayudará, tanto para la programación del curso, como para orientar con rapidez el trabajo diario. El saber en cada momento la función o funciones que vamos a presentar, e identificarlas en el material que utilizemos, sirve para no olvidar los referentes contextuales y situacionales y dar mayor sentido a la secuencia didáctica. Ahora bien, los enunciados de las funciones no dejan de ser formulaciones metalingüísticas, por lo que no es necesaria su presentación a los alumnos<sup>9</sup>. Estos podrán formular sus propios enunciados sobre el objetivo de los diferentes actos comunicativos, tras analizar las muestras de lengua que se les presenten.

Definidas las situaciones y funciones en las que utilizaremos la lengua, tendríamos que plantearnos lo **que se va a necesitar decir**, esto es, las expresiones con las que se realizarán los objetivos comunicativos.

Los recursos lingüísticos que activamos en nuestras interacciones son los **exponentes funcionales**, que varían en temas y léxico en relación con los grupos de estudiantes a los que vayan dirigidos. Siguiendo con el ejemplo de las compras, los temas y léxico que presentemos han de estar relacionados con la alimentación, el calzado, el vestido, la salud, la higiene o la educación. Incluso así, se seguirán produciendo sustanciales diferencias en función de los hábitos y lugares de compra. No es lo mismo comprar en un mercado abierto (mercadillo) que en un supermercado o en una gran superficie...

A continuación habría que diseñar una secuenciación de actividades comunicativas que vaya desde una producción más controlada a otra más libre. Siguiendo a Littlewood (1994), desde un trabajo precomunicativo a una comunicación auténtica.

La ejercitación desempeña un papel muy importante en el aprendizaje de la nueva lengua ya que sirve, tanto para reflexionar y fijar los contenidos presentados, como para utilizarlos productivamente. No obstante, este aspecto suele ser tratado muy someramente en la mayoría de actuaciones con inmigrantes. La precariedad de recursos, el tiempo disponible para el estudio, la irregularidad en la asistencia a clase, la heterogeneidad de niveles de instrucción y hábitos de trabajo intelectual..., hacen que no siempre se pueda realizar un trabajo ni continuado, ni sistemático. Por eso, creemos que lo más adecuado sería que las actividades y ejercicios que se planteen se realicen en la propia clase mediante distintas formas de agrupamiento. De este modo podemos conseguir también:

- Una mayor cohesión grupal.
- Unos hábitos y actitudes positivas hacia el trabajo cooperativo.
- Un mayor uso de la lengua en situaciones significativas y reales.
- Una atención más individualizada por parte del profesor.

---

<sup>9</sup> Dependiendo de la madurez de los estudiantes y de sus propios estilos de aprendizaje, se podrán presentar las funciones de manera explícita como técnica de estudio y con el objeto de favorecer la autonomía personal.

#### 4.1. MATERIALES Y RECURSOS

Este uno de los apartados que presentan mayores problemas en la enseñanza de español a inmigrantes, ya que son todavía muy pocos los materiales específicos de los que se puede disponer. Antes que lanzarse a la difícil tarea de elaborar materiales proponemos que se recurra a los que hay en el mercado ya que, según L. Miquel (1995), presentan las siguientes ventajas:

- Una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa.
- Incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales... que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor.
- Analizan la lengua en términos, no sólo morfosintácticos, sino también de uso.
- Proponen actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos.
- Incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales.
- Disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación... difícilmente obtenibles de otro modo.

No obstante, será necesario que el profesor realice adaptaciones de los mismos en función de las características y necesidades específicas del grupo de estudiantes. En este sentido, habrá que elaborar actividades o pequeñas tareas que contemplen aquellos aspectos no incluidos en los materiales utilizados: planos y servicios de la localidad, transportes habituales en el municipio o región... Para el diseño de estas actividades habría que contemplar:

- Objetivo educativo general que se persigue.
- Funcion/es comunicativa/s a desarrollar.
- Exponentes lingüísticos necesarios.
- Léxico que se activará.
- Producción que se espera del estudiante.
- Secuencia didáctica en la que se incluye.

#### 5. Un paso más en la enseñanza del español como L2.

En los programas escolares, la dimensión comunicativa de la lengua no es suficiente para dar respuesta a todas las necesidades lingüísticas del estudiante inmigrante. O si se prefiere, el nuevo alumno necesitará aprender español tanto para comunicarse en su entorno social, como para participar activamente en su proceso formativo. De esta forma, la lengua cumple con otra función también importante, como es la de servir de instrumento que organiza la instrucción.

Podemos admitir que a lo largo de un curso escolar el aprendiz llegará a alcanzar un nivel comunicativo suficiente que le permitirá poder participar con normalidad en intercambios comunicativos habituales. Sin embargo, durante el periodo que transcurre hasta alcanzar dicha competencia, el estudiante pierde la

posibilidad de seguir el ritmo *normal* de formación. Los datos que se manejan llevan a considerar que el desfase educativo que experimentan estos alumnos abarca un periodo de entre dos y cuatro años (cursos escolares) Esta situación es tan importante o más, que el inicial desconocimiento del nuevo idioma y requiere también de un tratamiento específico. Un posible objetivo general de los programas de lengua y cultura española sería el intentar que

*Los estudiantes inmigrantes adquieran, en el menor tiempo posible, una adecuada competencia comunicativa en español que les permita establecer relaciones sociales y participar activamente en el conjunto de su proceso formativo.*

Para Stubbs (1984), el fracaso educativo proviene de diferencias sociolingüísticas entre la escuela (con un código elaborado como único modelo de comunicación y, por tanto, objetivo de aprendizaje) y los alumnos. Esta situación aplicable a muchos estudiantes españoles es aún más llamativa en el caso de los alumnos inmigrantes que poseen un menor dominio de la nueva lengua. Por tanto, proponemos que la reflexión del español como L2 se extienda, también, al español como lengua de instrucción (ELI) a fin de atenuar dicho desfase y hacer posible que estos alumnos puedan acceder a una formación completa de carácter general.

Las adaptaciones curriculares en las distintas áreas son los procedimientos ineludibles para dar respuesta a las necesidades formativas de este colectivo. En dichas adaptaciones habría que contemplar:

- Nivel de instrucción del que se parte.
- Estilo de instrucción con el que se está familiarizado.
- Conocimientos generales de los que se dispone.
- Esquemas cognitivos que se manejan.
- Dominio de L2.
- Procedimiento de lectura en una L2.
- Retención y activación del léxico.
- ...

No queremos terminar sin llamar la atención sobre el riesgo que se corre en presentar visiones negativas del inmigrante al destacar más aquello de lo que carece por encima de lo que posee. De forma concreta, el desconocimiento de la lengua del país de acogida no tiene por qué afectar a la capacidad matemática, física, de expresión plástica... u otras de carácter más general, como la inferencia, el análisis...

En este sentido, no basta con que identifiquemos los posibles *déficit lingüísticos* de los niños y jóvenes inmigrantes, sino que habrá que determinar también, el modo en que éstos pueden influir o no en el seguimiento de las distintas áreas formativas. Es decir, junto a la preocupación por el nivel de conocimiento del español, habrá que precisar el nivel de instrucción que se posee, los procedimientos con los que se está familiarizado y, en general, todo lo que ya se conoce. Mendoza *et all* (1996) proponen que se diferencie entre lo que el estudiante es capaz de hacer y aprender por sí solo y lo que es capaz de hacer y aprender con la ayuda de los demás<sup>10</sup>.

La aspiración de configurar un sistema educativo que ofrezca igualdad de oportunidades requiere el reconocimiento y aceptación de las particularidades individuales de todos sus participantes. Fijar niveles

---

<sup>10</sup>Para Vygotsky lo que es el nivel de desarrollo actual y nivel de desarrollo potencial.

homogéneos de dominio de la lengua o hablar sólo en términos de carencias lingüísticas, puede suponer un cierto elemento de discriminación.

Nuestra intervención en este Congreso ha pretendido resaltar el hecho de que, si bien la necesidad de aprendizaje del español es algo evidente para los estudiantes inmigrantes, este aprendizaje ha de ser el de la lengua en uso, en la que están presentes elementos pragmáticos, culturales, sociolingüísticos e interactivos. Por otra parte, la presencia de estos niños y jóvenes en el Sistema Educativo exige también, una reflexión sobre la relación que existe entre lengua y proceso de instrucción.

## Referencias

- AUSTIN, J. (1992): *Cómo hacer cosas con las palabras*. Buenos Aires Paidós.
- CANALE, M. y SWAIN, M (1980). "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing" *Applied Linguistics*. Vol. 1,1: 1-47
- ESCANDELL VIDAL, M<sup>a</sup> V (1995): "Cortesía, fórmulas convencionales y estrategias indirectas" en *Revista Española de Lingüística*, 25,1: 31-66
- HATCH, E. (1978): "Discourse analysis and second language acquisition", en Hatch (ed.), *Second language acquisition*. Rowley, Newbury House.
- HYMES, D.H (1995): "Acerca de la competencia comunicativa" en M. Llobera *et al.* *Competencia comunicativa*. Madrid. Edelsa Grupo Didascalía.
- LITTLEWOOD, W. (1981): *Communicative Language Teaching: An Introduction*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LITTLEWOOD, W. (1994): *La enseñanza de la comunicación oral*. Barcelona. Ediciones Paidós.
- MATTE BON (1987): "Implicaciones de un enfoque comunicativo en el análisis gramatical" en L. Miquel y N. Sans. *Coord. Jornadas Internacionales de didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid. Ministerio de Cultura.
- MENDOZA, A. et all. (1996) *Didáctica de la lengua para la enseñanza primaria y secundaria*, Madrid. Akal.
- MIQUE, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras" en Manchón y Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera: estudio del choque cultural y los malentendidos* Madrid: Edinumen
- REYES, G. (1994): *La pragmática lingüística*. Barcelona. Montesinos Editor.
- RILEY, P. (1981): "Towards a contrastive pramalinguistics" en Fisiak (ed.). *Constrictive linguistics and the language teacher*. Oxford, Pergamon.

SCHUMANN, J (1976): “Second language acquisition: the pidginization hypothesis” en *Language Learning*, Vol. 26, 2

SMITH, D.M. (1972): “Some implications for the social status of pidgin languages” En Smith, P & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.

STUBBS, M. (1988): *Lenguaje y escuela. Análisis sociolingüístico de enseñanza*. Madrid, Cincel-Kapelusz

TITONE, R. (1983): *Psicodidáctica*. Madrid. Narcea.

VYGOTSKY, L (1995): *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona. Paidós Ibérica.

WESSLING, G. (1994): “Aprendizaje Intercul-tural” en Lourdes Miquel y N. Sans (Eds.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid, Fundación Actilibre.