

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de las Lenguas y la Literatura



**ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL
ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA EN EL MARCO
ESCOLAR: PLAN DE INTERVENCIÓN PARA ALUMNOS
INMIGRANTES MARROQUÍES DE EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**MEMORIA PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
POR Belén Muñoz López**

Bajo la dirección del Doctor:
Joaquín Díaz-Corralejó Conde
Madrid, 2003

ISBN: 84-669-2351-9

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS
Y LA LITERATURA

**ESTUDIO DE LOS FACTORES QUE INTERVIENEN
EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA EN EL MARCO ESCOLAR:
PLAN DE INTERVENCIÓN
PARA ALUMNOS INMIGRANTES MARROQUÍES
DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA**

TESIS DOCTORAL
PROGRAMA DE DOCTORADO DE DIDÁCTICA DE LAS LENGUAS Y LA LITERATURA

**Doctoranda: Belén Muñoz López.
Director: Dr. D. Joaquín Díaz-Corralejo Conde.
Madrid, 2003.**

A mi padre, el Dr. Muñoz del Campo

Mi más sincero agradecimiento para Said, Touria, Naima, Mohamed y tantos otros alumnos, que a lo largo de estos años me han mostrado el camino y han abierto mis ojos para enseñarme otra forma de comprender el mundo.

De igual modo, agradezco a D^a Isabel Piñar, directora del IES San Isidro de Madrid, y a todos mis compañeros su apoyo y su compañía en esas largas y mágicas jornadas en el marco incomparable de mestizaje, tolerancia y encuentro del IES San Isidro de Madrid.

Mi más sincero reconocimiento a la Dr. Isabel Santos que guió con rigor mis primeros pasos por el camino del saber científico.

Finalmente, muy especialmente, quiero expresar mi gratitud a mi gran maestro, amigo y director de esta tesis, el Dr. Joaquín Díaz-Corrалеjo, porque sin su aliento e infatigable apoyo este trabajo no hubiera sido posible.

Ta-za- Madrid (recuerdos de un viaje)

En Marruecos correr, jugar, saltar.

En Marruecos sol, campo, casa bonita, alegría, amigos.

El viaje, mareo, nervios, miedo, alegría.

El barco, el taxi.

En Madrid, colegio, comer, escribir.

En Madrid, coches, Danone, bananas.

Said Koussal (1999)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	14
1.1. OBJETIVOS	14
1.2. METODOLOGÍA	16
1.2.1. Etapas de la investigación	21
1.2.2. Plan general.....	24
2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA PARA ALUMNOS MARROQUÍES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA “IDENTIDAD” DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	26
2.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ESTUDIO DE CASOS	26
2.1.1. Reconocimiento y revisión	27
2.1.2. Planificación del desarrollo de la primera fase del modelo de investigación-acción.....	30
2.1.3. Desarrollo de la acción.....	32
2.1.4. Análisis de los resultados obtenidos	33
2.2. CORPUS DE DATOS	34
2.2.1. El IES San Isidro.....	34
2.2.2. Perfil de los informantes	36
2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA COMPILACIÓN DEL CORPUS DE DATOS	38
2.3.1. Perfiles	39
2.3.2. Entrevistas.....	40
2.3.3. Diarios de observación.....	42
2.4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS	44
2.5. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO.....	45
2.5.1. Consideraciones previas.....	45
2.5.2. El barrio	49
2.5.3. La escolarización del alumnado inmigrante: la llegada al instituto	53
2.5.4. Los marcos legislativo y pedagógico.....	55
2.5.5. Actitud de los padres de los alumnos inmigrantes.....	64
2.5.6. Actitud del alumno autóctono	71
2.5.7. Actitud del profesorado.....	73
2.5.8. Conclusiones	76

2.6.	ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE “IDENTIDAD” DEL ALUMNO INMIGRANTE MARROQUÍ EN EL MARCO EDUCATIVO.....	79
2.6.1.	Planteamiento epistemológico sobre la noción de “identidad”	79
2.6.2.	Análisis cualitativo.....	83
2.6.2.1.	<i>Percepción</i>	84
2.6.2.2.	<i>Tiempo</i>	86
2.6.2.3.	<i>Espacio</i>	89
2.6.2.4.	<i>Integridad del cuerpo</i>	91
2.6.2.5.	<i>Valores</i>	98
2.6.2.6.	<i>Religión, autoridad, tabúes, público y privado</i>	98
2.6.2.7.	<i>Convivencia, honor, libertad</i>	103
2.6.2.8.	<i>Orden social y relaciones interpersonales: funciones, papeles, jerarquía, relaciones entre ambos sexos, relaciones padres e hijos, relaciones entre profesorado y alumnos</i>	107
2.6.2.9.	<i>Cultura, lengua y aprendizaje</i>	112
2.6.3.	Relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y los factores que configuran la “identidad” de los alumnos inmigrantes	118
2.6.4.	Conclusiones	126
3.	CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR.....	131
3.1.	LENGUA MATERNA	132
3.2.	LENGUA EXTRANJERA.....	138
3.3.	SEGUNDA LENGUA	139
3.4.	CARACTERÍSTICAS DEL BILINGÜISMO DEL INMIGRANTE EN EL MEDIO ESCOLAR	143
3.5.	LA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	154
3.5.1.	Criterios didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria.....	161
3.5.2.	Planteamientos metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria	164
3.6.	CONCLUSIONES.....	175
4.	PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: ALUMNOS INMIGRANTES MARROQUÍES ESCOLARIZADOS EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA.....	180
4.1.	CONSIDERACIONES TEÓRICAS PREVIAS	182
4.2.	SITUACIÓN DE PARTIDA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA	188

4.3.	FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN Y DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN	194
4.3.1.	Incidencia del contexto socioeducativo y de la identidad del alumnado	195
4.3.2.	Determinación de las necesidades de aprendizaje	203
4.3.2.1.	<i>Escolarización anterior</i>	204
4.3.2.2.	<i>Niveles de conocimiento del español como segunda lengua en el medio escolar</i>	208
4.4.	CRITERIOS ORGANIZATIVOS ADOPTADOS PARA DESARROLLAR EL PLAN DE INTERVENCIÓN	221
4.5.	ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR: EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA	225
4.6.	DEFINICIÓN DE METAS Y OBJETIVOS	232
4.7.	ACOTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS	240
4.7.1.	Secuenciación de contenidos	254
4.8.	DEFINICIÓN DE TAREAS.....	259
4.8.1.	Criterios para la secuenciación de las actividades y tareas.....	271
4.8.2.	Materiales.....	277
4.9.	EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN.....	280
5.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS E INCIDENCIA EN LOS MODELOS EDUCATIVOS.....	295
5.1.	ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UNA DIDÁCTICA INTEGRADA.....	305
6.	PERSPECTIVAS	332
BIBLIOGRAFÍA.....		339
APÉNDICE I.....		369
APÉNDICE II.....		372
APÉNDICE III.....		376
APÉNDICE IV.....		381
APÉNDICE V.....		386

ÍNDICE DE FIGURAS

<i>Figura 1.</i>	<i>Esquema de desarrollo de la investigación-acción.</i>	<i>23</i>
<i>Figura 2.</i>	<i>Indicadores para realizar el análisis del contexto.</i>	<i>29</i>
<i>Figura 3.</i>	<i>Categorías para clasificar los factores culturales que intervienen en el aprendizaje.</i>	<i>29</i>
<i>Figura 4.</i>	<i>Modelo de registro inicial para la determinación de los perfiles.</i>	<i>31</i>
<i>Figura 5.</i>	<i>Temas de las entrevistas.</i>	<i>41</i>
<i>Figura 6.</i>	<i>Diarios de observaciones.</i>	<i>43</i>
<i>Figura 7.</i>	<i>Categorías que fundamentan la observación.</i>	<i>44</i>
<i>Figura 8.</i>	<i>Características lingüísticas de los alumnos marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria.</i>	<i>116</i>
<i>Figura 9.</i>	<i>Lengua materna-Lengua extranjera.</i>	<i>133</i>
<i>Figura 10.</i>	<i>Oposición entre la didáctica del ELM (Español como Lengua Materna) y EL2 (Español como Segunda Lengua).</i>	<i>141</i>
<i>Figura 11.</i>	<i>Didáctica de la segunda lengua/lengua extranjera.</i>	<i>142</i>
<i>Figura 12.</i>	<i>Términos en relación con el conocimiento lingüístico.</i>	<i>143</i>
<i>Figura 13.</i>	<i>Opciones en relación con la diversidad lingüística.</i>	<i>151</i>
<i>Figura 14.</i>	<i>La situación de la enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar.</i>	<i>161</i>
<i>Figura 15.</i>	<i>Posibilidades didácticas de ELE (Español como Lengua Extranjera).</i>	<i>173</i>
<i>Figura 16.</i>	<i>Prácticas y transformaciones del currículo.</i>	<i>183</i>
<i>Figura 17.</i>	<i>Composición: la llegada.</i>	<i>190</i>
<i>Figura 18.</i>	<i>Composición: más difícil.</i>	<i>191</i>
<i>Figura 19.</i>	<i>La clase de Ciencias Naturales.</i>	<i>192</i>
<i>Figura 20.</i>	<i>Todos somos iguales.</i>	<i>199</i>
<i>Figura 21.</i>	<i>En torno a la lengua árabe.</i>	<i>202</i>
<i>Figura 22.</i>	<i>La lengua española para los alumnos marroquíes.</i>	<i>203</i>
<i>Figura 23.</i>	<i>Dibujo de una figura humana realizada por un alumno marroquí de 15 años.</i>	<i>205</i>
<i>Figura 24.</i>	<i>Cuestionario sobre conocimientos escolares.</i>	<i>207</i>
<i>Figura 25.</i>	<i>Carta a un amigo.</i>	<i>212</i>
<i>Figura 26.</i>	<i>Modelo de niveles.</i>	<i>217</i>
<i>Figura 27.</i>	<i>Preguntas utilizadas en la entrevista para determinar el nivel de competencia comunicativa en español como segunda lengua.</i>	<i>219</i>

<i>Figura 28. Inventario de conocimientos, destrezas y actitudes en español como segunda lengua.</i>	220
<i>Figura 29. Informaciones recogidas sobre la evaluación inicial.</i>	222
<i>Figura 30. Distribución horaria del grupo flexible.</i>	224
<i>Figura 31. Pirámide de Maslow de necesidades de comunicación.</i>	226
<i>Figura 32. Distribución de la secuencia de unidades didácticas.</i>	259
<i>Figura 33. Tipos de actividades.</i>	262
<i>Figura 34. Diálogo.</i>	267
<i>Figura 35. Mi compañera.</i>	267
<i>Figura 36. Un carta.</i>	267
<i>Figura 37. ¿Por qué vinieron nuestros padres?</i>	268
<i>Figura 38. La compra.</i>	268
<i>Figura 39. La Harira.</i>	269
<i>Figura 40. Lo que me gusta de España.</i>	269
<i>Figura 41. Mi lengua.</i>	270
<i>Figura 42. Presentación de tareas.</i>	274
<i>Figura 43. Esquema de secuencia y desarrollo de actividades y/o tareas.</i>	275
<i>Figura 44. Diseño de las actividades y/o tareas.</i>	276
<i>Figura 45. Diario de observación de clase.</i>	284
<i>Figura 46. Inventario de conocimientos, destrezas y actitudes en español segunda lengua.</i>	288
<i>Figura 47. Registro de progresos.</i>	292
<i>Figura 48. Didáctica centrada en la cognición.</i>	300
<i>Figura 49. El profesor mediador.</i>	304
<i>Figura 50. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes: modelo.</i>	306
<i>Figura 51. Modelo de intervención con alumnado inmigrante.</i>	322
<i>Figura 52. Secuencia didáctica.</i>	329
<i>Figura 53. Contextos que intervienen en el modelo metodológico, basado en Gimeno Sacristán, J. (1988: 277.)</i>	330
<i>Figura 54. Inmigrantes en el mundo año 1999.</i>	370
<i>Figura 55. Inmigrantes escolarizados en territorio MEC (Curso 1997-98).</i>	370
<i>Figura 56. Descenso demográfico en las aulas.</i>	371
<i>Figura 57. Alumnado inmigrante escolarizado en la Comunidad de Madrid.</i>	371

INTRODUCCIÓN

La migración es la contracorriente dinámica del cambio de población¹. Con el comienzo del nuevo milenio y sus inevitables transformaciones y debates políticos, económicos y sociales puede llegar a ser uno de los grandes retos de las próximas décadas². La migración ayudó en el albor de los tiempos a crear nuevas sociedades, y en los umbrales del próximo milenio, la migración parece ser el factor que dará una nueva fisonomía a nuestras sociedades, sobre todo aquellas más cerradas del viejo continente³.

Este contingente humano que se incorpora a una nueva sociedad, con unas características étnico-culturales y unas lenguas diversas se encuentra entre dos mundos distintos⁴: uno corresponde al conjunto de valores, creencias, normas de

¹ *Tras la apariencia relativamente estable del mundo, la gente se desplaza silenciosamente* (Parfit, 1998: 11). Comprender el fenómeno migratorio es tan sencillo como comprender el desarrollo de nuestra especie humana, puesto que si desde el comienzo de los tiempos no hubiera habido mezcla de individuos, los seres humanos hubieran evolucionado formando distintas especies.

² En la actualidad la cantidad de población que por unos motivos u otros se desplaza dentro o fuera de su propio país aumenta vertiginosamente. (Véase *Apéndice I y Fig. 55*).

³ Para el demógrafo Davis, K. (1998: 14-15) los factores que en un principio provocaron la migración de las gentes fueron: en primer lugar, la facilidad de adaptación que los humanos, con sus herramientas y su lenguaje, tenían; en segundo lugar, el aumento de la población que provocó la diferenciación entre culturas y, por tanto, la creación de desigualdades entre grupos.

⁴ Las causas de las migraciones para los que somos profanos son bien sencillas: mejoras económicas, personales, familiares, sociales y políticas. La búsqueda de empleo, la paz, la libertad, son causas que en muchos casos empujan a los individuos a marcharse.

Pero no es un fenómeno tan simple según los expertos: unos 120 millones de personas viven en un país distinto al que nacieron.

La migración no es una cuestión en la que cada individuo decide de forma sencilla y racional dónde hay más posibilidades de éxito o de libertad. Se trata de algo mucho más complicado, una realidad en la que interviene la historia de cada persona, sus creencias y su familia, las re-

conducta y comportamientos procedentes de su cultura de origen y el otro, a la sociedad en la que tienen que integrarse y que intenta asimilarles.

A esta situación cabe añadir la actual coyuntura sociopolítica y el debate abierto en nuestras sociedades occidentales del siglo XXI en relación con los inmigrados, que, por una lado, impone duras limitaciones legales a la entrada del contingente inmigrante, hecho que genera en el conjunto de la población una imagen negativa de los mismos, hasta el extremo de hacerles responsables últimos de los grandes males que azotan a nuestras sociedades –delincuencia y desempleo–; y por otro, es consciente de los beneficios que esta población joven, en la mayoría de los casos bastante cualificada, reporta, como mano de obra barata, al conjunto de la población.

Nuestro país, desde hace aproximadamente una década, comienza a ser receptor de una población inmigrante que se hace, aun ritmo vertiginoso, cada vez más numerosa; consecuentemente, esta nueva población empieza a nutrir nuestros centros educativos con alumnado de diversas procedencias⁵ y culturas, llenando el vacío causado por el descenso demográfico del alumnado autóctono⁶. Los niños y adolescentes que se integran en estos centros educativos tienen una

(Continuación nota página anterior)

laciones que su país tuvo en el pasado con otras naciones, y toda la red internacional de rutas y patrones entrelazados de migración existente. (Parfit, 1998: 14-15.)

⁵ Véase *Apéndice I* y *Fig. 55*.

⁶ Véase *Apéndice I* y *Fig. 56*.

tarea difícil, puesto que deben adecuarse desde el primer momento a un nuevo sistema educativo que no está pensado para ellos, y donde todo es distinto. La enseñanza es impartida en una lengua que desconocen totalmente, o que conocen de forma insuficiente. Las reglas de convivencia también son diferentes, las relaciones profesor-alumno e, incluso, los horarios y las materias. En muchos casos estos alumnos deben soportar el rechazo y la desconfianza de sus compañeros y, a veces, hasta de la propia institución escolar. También deben sufrir el riesgo de pérdida de su propia lengua e identidad cultural en el proceso de integración.

Dichas consideraciones anteriores y el contacto directo con esta nueva realidad educativa compleja y enriquecedora, a través de la experiencia personal y profesional de la autora, motivan la elaboración de la presente Tesis.

Así pues, antes de seguir adelante, nos gustaría poner de manifiesto la intencionalidad y el sentido de la presente investigación, que pretende interpretar el mayor número posible de factores que intervienen en un fenómeno educativo concreto, como es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes, que tiene lugar en un contexto educativo determinado, el IES San Isidro de Madrid. Todo ello, para mediante la intervención directa a través de un Plan específico, transformar y perfeccionar la práctica. No se trata, por tanto, de la producción de un corpus teórico aislado, que se materialice en instrumentos validados de forma universal transferibles a cualquier contexto. Por el contrario, en la presente tesis enfatizamos *el valor del proceso de investigación*

como proceso de aprendizaje de los modos, contenidos, resistencias y posibilidades de la innovación de la práctica del aula conforme a los valores que se consideran educativos. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 117.

Nuestra investigación se centra en la comprensión e interpretación de los procesos y fenómenos que tienen lugar en la vida de la clase y de la escuela, porque pensamos que la realidad de la práctica educativa es compleja y va más allá del mero rendimiento académico del alumno que se sitúa en un contexto físico, psicosocial y pedagógico.

Es dentro de este marco conceptual donde se incardinan los objetivos que definen la presente investigación y que se concretan, en primer lugar, en un análisis de corte interpretativo-etnográfico de la “identidad” del alumno inmigrado en su país de acogida y del contexto socioeducativo, como factores que forman parte del entramado que condiciona el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2)⁷ para inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

⁷ Siguiendo a Verbunt (1994: 12) pensamos que:

(...) No es un secreto para nadie que, por ejemplo, los diferentes usos del lenguaje verbal y no verbal complican la comunicación, pero se tiende a pensar menos en la incidencia de la cultura sobre, por ejemplo, la formulación de proyectos, las relaciones con los distintos saberes y el aprendizaje, las relaciones profesor-alumno y la integración en un grupo multicultural.

[Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Ce n'est plus un secret pour personne que, par exemple, différents usages dans le langage verbal et non verbal compliquent la communication, mais on pense moins à l'incidence de la culture sur, par exemple la formulation de projets, le rapport au savoir, les relations entrer formateurs et stagiaires ou la gestion de groupes multiculturels (Verbunt, 1994: 12.)]

Con ello, deseamos poner de manifiesto cómo los factores que configuran la identidad –en su doble realidad personal y social– del alumno inmigrante de primera generación –es decir, nacido en su país de origen e incorporado al nuevo país de residencia en edad escolar–, basados en las diferencias culturales, así como la idiosincrasia del contexto sociocultural en que se desarrolla el aprendizaje, pueden incidir en el desarrollo de dicho proceso⁸. Y todo ello porque:

El aprendiz es el elemento clave de todo el proceso y en él concurren diversas dimensiones o parámetros que tienen que ver de un modo más o menos directo con el aprendizaje mismo de la lengua. Habitualmente la dimensión más estudiada es la cognoscitiva, a la que se reconoce un mayor protagonismo, pero también están presentes una dimensión afectiva y una dimensión cognitiva o de conducta que participan en la configuración de creencias (lingüísticas, sociales), identidades y actitudes lingüísticas sobre el aprendiz. (Moreno Fernández, 2000: 8.)

El estudio de los factores arriba mencionados, a saber, *contexto sociocultural* e “identidad” se incardinarán en los siguientes parámetros: por un lado, el

⁸ Siguan, M. y Mackey, F. reflexionan al respecto de la siguiente forma:

Pero la complejidad del problema lingüístico no debe hacernos olvidar que en el fondo hay un problema más grave, de carácter cultural y político y, en definitiva, ideológico. Si en el caso de las minorías lingüísticas en el interior de un Estado las diferencias culturales son, en definitiva, pequeñas, ya que todas participan –todos participamos– de una herencia europea común, en el caso de los inmigrantes exteriores, las diferencias biológicas y culturales pueden ser muy grandes. El aspecto físico y el color de la piel, los hábitos de alimentación y de higiene, la manera de entender las relaciones sociales, comenzando por la estructura familiar y el papel de la mujer en la familia, los sistemas de valores y creencias religiosas. (Siguan, M. y Mackey, F., 1986: 99.)

contexto⁹ sociocultural será definido mediante el estudio del entorno familiar, escolar y social en que se encuentra inmerso el alumno, así como por la actitud que mantienen en relación con este alumnado inmigrante los padres, los profesores y los alumnos autóctonos; por otro lado, la noción de “identidad” se definirá a partir de la percepción del tiempo, el espacio y la integridad del cuerpo, del sistema de valores en relación con la religión, la convivencia, el orden social y las relaciones personales.

En segundo lugar, desarrollamos desde un punto de vista teórico las características específicas que presenta la segunda lengua en el medio escolar como vehículo de aprendizaje y socialización.

Todo lo anterior, fundamenta la elaboración del Plan Intervención que presentamos, pensado para la actuación directa en el aula y desarrollado en ella, como medio natural complejo que nos permite poner en práctica de forma efectiva cualquier proceso de innovación educativa.

⁹ Entendemos el contexto como un factor decisivo en todo el progreso de enseñanza-aprendizaje, siguiendo al profesor Mayor, S. (1989: 62):

El contexto es un componente o dimensión esencial de la actividad lingüística en cuanto que ésta no se concibe que pueda darse si no es en función de una situación concreta, de determinadas relaciones entre los hablantes, y de un marco de referencia lingüístico, cognitivo, histórico, cultural. Este contexto está determinando en buena medida la actividad lingüística en general (...), básicamente contribuye a definir el alcance y significado del aprendizaje lingüístico.

Por ello, tanto el corpus de datos, que está constituido por la información obtenida a partir de las declaraciones y observaciones de un conjunto representativo de casos, como el desarrollo del Plan de Intervención, están vinculados al IES San Isidro de Madrid. La elección del centro educativo estuvo motivada, en primer lugar, por el hecho de ser uno de los centros de Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid con mayor porcentaje de inmigrantes en el censo escolar; y, en segundo lugar, por pertenecer la autora de esta investigación a su Claustro de Profesores como profesora de Educación Compensatoria encargada de la atención específica al alumnado inmigrante de dicho Centro, aspecto este último que se valoró positivamente, ya que, siguiendo a Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. I. (2000: 115-120), el carácter interpretativo de la metodología utilizada se nutre de la contaminación mutua entre el investigador y la realidad; por ello el proceso de investigación requiere la vivencia prolongada en el ámbito de la realidad natural cuyos fenómenos vamos a interpretar.

En términos más concretos, el IES San Isidro contaba durante los cursos 1998/99, 1999/00 y 2000/01, periodo en el cual se desarrolló la presente investigación, con un total de 103 alumnos inmigrantes, de los que 58 eran no hispanohablantes y el resto pertenecía a distintas nacionalidades: 34 marroquíes, 15 chinos, 3 portugueses, etc.; por ello, y debido a que estamos convencidos de que cada colectivo inmigrante presenta una idiosincrasia cultural y una problemática socioeconómica específica, que ha de tenerse en cuenta en la actuación docente, optamos por el colectivo inmigrante de origen marroquí como objeto de nuestra

investigación y descartamos otros grupos cuya problemática esperamos que sea abordada en futuras investigaciones.

Aunque la finalidad de esta investigación, planteada dentro de los parámetros metodológicos interpretativos, no es, siguiendo a (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez A. I., 2000: 115-120), la producción de leyes o generalizaciones independientes del contexto, ni la predicción o el control, sino la interpretación de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva y rica, nos anima la idea de abrir nuevos caminos a la investigación en el ámbito del aprendizaje del español como segunda lengua, así como hacer una pequeña aportación que pueda incidir de forma positiva en la elaboración de criterios metodológicos específicos orientados¹⁰ al aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar.

Así, desde un punto de vista meramente conceptual, partimos de la idea de que el medio escolar es para estos alumnos inmigrantes agente y motor de la integración social¹¹, por lo que resulta *urgente emprender políticas de integración de*

¹⁰ Siguiendo a Lovelace (1995: 45) pensamos:

La adquisición del idioma, desde mi punto de vista, va más allá del propio aprendizaje lingüístico. Este permite el acceso a códigos, tanto sociales como lingüísticos, de los sistemas de comunicación del centro y de la sociedad. En definitiva, proporcionar una clave del futuro éxito académico y social.

¹¹ Tradicionalmente la escuela ha sido concebida como un lugar de socialización y de endoculturación. Enculturación o endoculturación consiste en la transmisión, durante los primeros años de la vida, de la cultura de los adultos a la generaciones siguientes. Véase Bastide (1971: 57). La transmisión de valores sociales y culturales se hacía desde una perspectiva normativa y dentro de un orden donde la diversidad se sometía a un sistema que dominaba e impregnaba a cualquier otro, las minorías eran sometidas.

las minorías inmigrantes en la sociedad receptora. Pero no ha de confundirse integración con asimilación (Muñoz Sedano, 1997: 28). No está de más señalar que los modelos educativos que en la actualidad se están aplicando a fin de canalizar la integración del alumnado inmigrante en nuestro país, se apoyan en Programas de Compensación Educativa¹² orientados a la recuperación de un déficit sociocultural. Por consiguiente, estos programas plantean problemas relacionados con el aprendizaje de los alumnos inmigrantes y, en consecuencia su éxito escolar en relación con factores carenciales¹³, cuando en realidad se trata de diferencias culturales, lingüísticas, socioeconómicas y educativas¹⁴.

(Continuación nota página anterior)

Pero en la actualidad, el cambio del tejido social ha conducido a una evolución en estas concepciones; el pluralismo cultural ha dado lugar a un relativismo cultural, a una afirmación educativa de la equivalencia en los sistemas de valores y normas.

Por tanto, el reconocimiento de la pluralidad cultural ha introducido esta variable en la escuela, el enfoque intercultural, que siguiendo a Porcher (1980) y Rey (1986) se apoya en el reconocimiento de la pluralidad y la alteridad cultural y Abdallah-Preteceille (1992) introduce una dialéctica del mismo y del otro. En el terreno de la práctica educativa esto supone la valoración de las diferencias acompañada de una crítica sistemática a la naturaleza normativa de la escuela, ya que a una escuela homogénea se opone una escuela polimorfa.

¹² Los programas de educación compensatoria son programas específicos diseñados por las autoridades educativas para la atención de población con dificultades causadas por un origen étnico o por dificultades de carácter social.

¹³ Se habla en ellos de retraso y de carencias de estas poblaciones, que son juzgadas desde la base como desfavorecidas en relación con sus orígenes culturales o ligándolos al medio. Parafraseando a Abdallah-Preteceille (1992), la problemática y las soluciones que a ésta se dan desde diferentes ámbitos sociales y escolares, no difiere de aquélla planteada en el cuadro de minusvalía socio-cultural, noción a veces admitida, pero obsoleta. Por ello nuestra hipótesis parte de la necesidad de determinar los factores psicológicos de carácter individual que conforman la identidad, y aquéllos de tipo social que configuran el contexto y que desempeñan en ambos casos un importante papel en el aprendizaje y empleo de una segunda lengua.

¹⁴ Parece claro, que la integración real del alumnado en el medio educativo sólo se hará efectiva partiendo del principio de igualdad de oportunidades para todos. Por tanto se hace necesario que los grupos minoritarios encuentren reflejada su cultura en los contenidos curriculares; ésta es una de las claves más importantes de su incorporación al proceso de aprendizaje

Los centros deben reconocer en sus Proyectos Educativos la aceptación de esta diversidad, evitando la persistencia de modelos segregacionistas o asimilacionistas, adoptándose para ello las medidas organizativas y metodológicas necesarias para hacer posible la integración de este alumnado desde un enfoque pluricultural y plurilingüe.

La idiosincrasia de esta investigación, así como el contexto escolar en que se ha desarrollado nos han llevado a optar –desde un punto de vista metodológico– por los procedimientos de la investigación-acción, ya que –de acuerdo con Elliot (1996)– pensamos que la comprensión teórica de la educación y de los procesos de enseñanza y aprendizaje han de fundamentarse en la experiencia, en la práctica innovadora docente y no en una postura contemplativa, por lo que intentaremos modificar y mejorar la práctica educativa relacionada con la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua a partir de las conclusiones obtenidas en un estudio cualitativo-etnográfico¹⁵. De esta manera, estableceremos un puente entre investigación y acción educativa, ya que *la práctica misma es la forma de investigación* (Elliot, 1996: 38-39) y cualquier modificación de orden pedagógico debe partir de la reflexión práctica del docente; de ahí que el profesor se convierta en investigador, en profesor que aplica un método fiable para analizar su actuación didáctica.

¹⁵ Siguiendo a Watson-Gegeo (1988: 575):

(...) *El método etnográfico incluye técnicas de observación-participación (observar mientras los sujetos interactúan), entrevistas formales e informales a los participantes, observaciones en situaciones reales, audio-vídeo grabaciones (...).*

Traducción de los autores de la siguiente cita original:

As method, ethnography includes the techniques of observation, participant-observation (observing while interacting with those under study), informal and formal interviewing of the participants observed in situations, audio or videotaping (...) I. Watson-Gegeo (1988: 575.)

Smith, D. M. y Shuy, R. W. (1982) plantea cinco puntos básicos que componen el enfoque etnográfico: estancias prolongadas en las comunidades o grupos estudiados, que permiten al investigador recoger personalmente la mayor parte de la información; interés por las actividades cotidianas; sintetización y contextualización de la vida en la comunidad, organización o grupo estudiado; construcción progresiva de un cuadro interpretativo desde la primera declaración de intenciones hasta la validación de la hipótesis; presentación final que una de manera creativa la descripción y la narración con una contextualización teórica.

Presentamos el resultado de nuestras investigaciones estructurado en seis capítulos: en el primero, explicitamos de forma detallada los objetivos, la metodología y el plan de investigación adoptado para la realización de la presente tesis; en el segundo planteamos una investigación de corte etnográfico para realizar un estudio interpretativo del contexto socioeducativo de la “identidad” como factores que determinan sustancialmente el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua y, por tanto, el proceso de intervención educativa; para ello, exponemos las distintas etapas que se seguirán en el desarrollo de la investigación, la cualidad y extensión del corpus de datos, así como el perfil de los informantes, las técnicas e instrumentos empleados en la compilación del corpus de datos y los parámetros en que se llevará a cabo el análisis cualitativo del mismo; continuamos el desarrollo del capítulo con el análisis del contexto en que se lleva a efecto el aprendizaje y de la noción de “identidad”, como condicionantes del proceso de enseñanza-aprendizaje; en el tercer capítulo delimitamos la idiosincrasia de la segunda lengua en el medio escolar, ya que, junto con los factores anteriormente señalados –contexto e “identidad”–, fundamentan la elaboración y posterior desarrollo del Plan de Intervención específico para la enseñanza del español como segunda lengua a alumnos inmigrantes marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria, que presentamos en el cuarto capítulo. De todo ello, se extraen una serie de consecuencias educativas que se derivan de la problemática real analizada a lo largo de los diferentes capítulos que componen esta tesis, que finalmente

se concretan en la definición de un modelo educativo que constituye el quinto capítulo de la presente tesis.

Para completar el estudio, en el sexto y último capítulo, planteamos las líneas de investigación abiertas que complementan esta tesis. Finalmente, se incluye una bibliografía, en la que sólo se reflejan aquellas referencias que han nutrido nuestra argumentación, y varios apéndices, con documentos que consideramos imprescindibles para la comprensión de esta investigación.

CAPÍTULO 1.
PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Es nuestra intención a lo largo de este primer capítulo definir los objetivos de nuestro estudio, presentar el corpus teórico en el cual hemos basado la presente investigación y mostrar el enfoque metodológico que ha supuesto el eje vertebrador de esta tesis.

1.1. OBJETIVOS

El de *investigación educativa basada en la acción* de la presente tesis y la naturaleza de la investigadora, como persona directamente implicada en el proceso que desea mejorar unas prácticas didácticas determinadas en un contexto específico (Álvarez Méndez, J. M., 1986: 17), determinan que los objetivos finales de este ensayo no se concreten en la producción de un corpus teórico de saber pedagógico; por el contrario, pretende dar respuesta a una problemática real existente: es decir, la necesidad de adecuar las prácticas ligadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua a la nueva realidad del contexto pluricultural. En este proceso:

Los estudiantes serán los destinatarios de los resultados obtenidos y del cambio pretendido, resultados que serán llevados inmediatamente a cambios prácticos, entrando a formar parte de su propio aprendizaje o del mejoramiento del proceso que se está desarrollando en un momento determinado. (Álvarez Méndez, J. M., 1986: 17.)

Por ello, dada la importancia que en toda investigación tiene la formulación de los objetivos como instrumentos que nos guían durante todo el proceso investigador, hemos partido de cinco grandes objetivos generales:

1. A través del análisis cualitativo de los datos obtenidos en nuestra investigación –opiniones de padres, profesores y alumnos– y del estudio de las características del centro docente, del profesorado, del alumnado, del contexto administrativo y legislativo, así como del entorno social próximo –la familia, el barrio– determinar la influencia que este contexto tiene como base para la integración y, por tanto, para el aprendizaje de la segunda lengua por parte del alumnado inmigrante de origen marroquí escolarizado en ESO.

2. Utilizando la información obtenida a través de las declaraciones de los informantes y de los registros de los cuadernos de campo, determinar las variables –socioculturales y psicosociales– que influyen en la formación de la identidad del alumno inmigrante de origen marroquí escolarizado en ESO, así como establecer la importancia que esta última tiene en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua.

3. Establecer las conceptualizaciones necesarias que nos permitan analizar la tipología específica de la segunda lengua en el medio escolar, de modo que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la misma resulte más adecuado y coherente.

4. Elaborar y desarrollar un Plan de Intervención teniendo en cuenta el análisis de los factores antes mencionados, es decir, el contexto socioeducativo e identidad del alumno inmigrante marroquí de Educación Secundaria Obligatoria, así como las características específicas de las cuales se reviste la segunda lengua en el medio escolar. Un Plan de Intervención

que permita mejorar la calidad de las prácticas educativas relacionadas con el proceso global de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar concreto donde hemos puesto en marcha nuestro proceso de investigación-acción.

5. Inferir la incidencia y repercusiones de las cuestiones objeto de análisis en la consecución de un modelo educativo para la atención del alumnado inmigrante.

1.2. METODOLOGÍA

En el presente capítulo, tras definir en (&1, 1.1.) los objetivos que fundamentan nuestra investigación, vamos a delimitar las bases teóricas que constituyen el entramado conceptual y los recursos metodológicos en los cuales se sustenta la presente tesis.

En primer lugar, la selección de una metodología cualitativa se basa en el carácter subjetivo y complejo del fenómeno educativo que pretendemos analizar y en el objeto mismo de la investigación, orientado a la mejora de unas prácticas educativas desarrolladas en un contexto real específico e irrepetible. Todo ello requiere una metodología de investigación que se ajuste a las características del proceso.

Consecuentemente, la metodología empleada se fundamenta en el paradigma cualitativo, puesto que, siguiendo a Cook,. T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986) y Carr y Kemmis (1988), nuestros planteamientos son:

- Holísticos, frente al particularismo de los métodos cuantitativos.
- Se enfoca hacia la comprensión de unas conductas humanas específicas, interpretadas desde el marco de referencia de quien actúa.
- Utiliza métodos y técnicas de investigación propios de la metodología cualitativa –entrevistas, registros de observación, cuestionarios abiertos–.
- Emplea una observación naturalista sin control de la situación ni aislamiento de variables.
- Es subjetiva, por cuanto quien investiga forma parte de la comunidad investigada.
- Se orienta a la interpretación y al descubrimiento, no a la comprobación, carece de hipótesis iniciales y de grupos de control.
- Se enfoca al proceso y no a los resultados, por ello no pretende conclusiones generalizables, se encuadra dentro del estudio de casos.
- Ofrece datos reales, profundos, ricos y no repetibles.

Todo ello, porque era imposible reducir a datos y a cifras un corpus de trabajo donde se mezclaban una gran cantidad de variables socioeconómicas y psicosociales, así como, de factores subjetivos –emocionales y afectivos– muy difíciles de cuantificar¹⁶, pensamos que:

¹⁶ Erickson (1987) defiende la naturaleza holística del trabajo etnográfico como un análisis de la totalidad.

(...) [con la ayuda de] las técnicas cualitativas se descubren, a través de la interpretación del lenguaje, aspectos ocultos, no manifiestos a primera vista o en estado latente, de los fenómenos o situaciones sociales de los sujeto, y, por tanto, ya que lo diverso empieza a ser un factor social que marca el progreso y el cambio y sobre el que hoy se construyen las alternativas sociales, cada vez es más necesario, respecto a las técnicas cualitativas, el hecho de respetarlas, interpretarlas y llegar a conocerlas. (Sánchez-Martín, 1995: 271.)

Por ello, optamos por métodos cualitativos, puesto que, siguiendo a Muchielli, L. (1994: 23), el objeto de nuestra investigación está basado en *hechos humanos que por esencia no son medibles*.

Por otro lado, resulta evidente que el marco epistemológico en el que fundamentamos nuestra investigación se incardina dentro de los postulados de una disciplina eminentemente práctica como es la Didáctica –en nuestro caso una Didáctica específica, Didáctica de la Lengua– *que se propone provocar la reconstrucción del conocimiento vulgar del alumno en la escuela*. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 117.) No obstante, resulta evidente que toda práctica reflexiva necesita una fundamentación conceptual adecuada; en este sentido no debemos olvidar, siguiendo a Goetz, J. P. y Le Compte, M. D. (1988: 16-17) que la práctica didáctica es subsidiaria de informaciones proporcionadas por diferentes fuentes epistemológicas.

Consecuentemente, la presente tesis se nutre de varias disciplinas científicas encuadradas en el marco de las Ciencias Sociales: la Etnología de la Educación¹⁷, la Sociolingüística¹⁸ y la Psicología¹⁹. Por ello, nuestra metodología de trabajo se ha nutrido de los modelos de investigación etnográfica, basados en estudios concretos con población escolar inmigrante –realizadas a partir de los años sesenta por Ogbu (1978) en Estados Unidos con minorías negras, chicanas y

¹⁷ Siguiendo a Henriot-Van Zanten (1994: 22):

La etnología de la educación, disciplina en plena evolución, se define por sus métodos de encuestas, sus temas de investigación (de la relación escuela-entorno a la escolarización de minorías étnicas) y por sus usos sociales (del predominio de la investigación-acción al desarrollo de teorías actuales).

[Traducción de los autores de la siguiente cita original:

L'ethnologie de l'éducation, discipline en pleine évolution, se définit par ses méthodes d'enquête, ses thèmes de recherche (de la relation école-communauté à la scolarisation des minorités ethniques) et par ses usages sociaux (de la prédominance des recherches-actions aux développements théoriques actuels). Henriot-Van Zanten, (1994: 22.)]

¹⁸ El proceso de aprendizaje-adquisición de una segunda lengua es multipolar y en él intervienen multitud de elementos relacionados con: la lengua *meta* como objeto de aprendizaje –en nuestro caso el español como segunda lengua en el medio escolar–; los factores cognitivos, afectivos y conductuales del sujeto que aprende (edad, naturaleza psico-social) –en el presente estudio, alumnos inmigrantes marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria–; el contexto o medio social y los elementos personales-situacionales relacionados con él –el contexto escolar en nuestro caso– y de forma muy importante las interacciones que el aprendiz tiene con los distintos grupos sociales de hablantes de la sociedad en la cual está aprendiendo la lengua. De igual modo, resulta imprescindible destacar aquellos elementos relacionados con el lugar y la actividad para la cual se usa la lengua.

Esta complejidad anteriormente descrita y la idiosincrasia de los factores que están presentes en cualquier proceso de adquisición –aprendizaje de lenguas –la lengua objeto de aprendizaje, las características del aprendiz y el contexto de uso y aprendizaje– ha conllevado aproximaciones teóricas a la materia desde muy distintas disciplinas y con enfoques diversificados, dentro de ellas, la sociolingüística, basada en los postulados de Lamiquiz (1971) que otorgan a la lengua un dinamismo intrínseco que la convierte en parte inalienable del orden social y que basan el funcionamiento de la misma en torno a dos ejes principales: diversidad social y multiplicidad cultural, en los cuales se engloban todas las cuestiones relativas a la etnicidad, la pertenencia a un grupo religioso y, en general, los contactos interculturales.

¹⁹ Resultan fundamentales los estudios de Vigotsky que, desde una posición dialecta y cognitiva, plantean la importancia de los determinantes culturales en el aprendizaje y sus postulados constructivistas en relación con la impregnación social y cultural del psiquismo.

amerindias— que demostraban cómo las dificultades de inserción y el sentimiento de rechazo incidían profundamente en los resultados escolares de estas minorías; o aquellas otras realizadas por Gibson (1988) o Suárez-Orozco (1992) en una comunidad india de Punjabi, que hacen incidencia en los mecanismos de acomodación y asimilación; y los distintos trabajos etnográficos sobre las tensiones raciales y cómo éstas se traducen en estrategias de exclusión en el medio escolar.

De igual modo, resulta de especial relevancia destacar la importancia que los postulados de la sociolingüística tienen en el presente trabajo, y todo ello porque: *si el contexto social —en sentido amplio— es uno de los factores fundamentales en el proceso de adquisición de segundas lenguas, es natural que deba oírse la voz de la disciplina lingüística que más experiencia tiene y mejor conoce el contexto social y sus proteicas manifestaciones.* (Moreno Fernández, F., 2000: 11-12.) Y dentro de esta disciplina resulta singularmente significativo para la presente investigación destacar las importantes aportaciones hechas desde la sociolingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y/o segundas lenguas, ya que se han hecho desde el conocimiento de los principales patrones de variación en las lenguas objeto de estudio a las teorías didácticas relacionadas con las metodologías comunicativas en relación con el repertorio funcional y la competencia comunicativa.

Finalmente, destacar la importancia que para nuestra investigación tienen los planteamientos defendidos por Vigotsky (1986) en relación con la teoría so-

cial del lenguaje, revistiendo de un significado cultural el aprendizaje del mismo, ya que, desde el punto de vista de dicho autor, la experiencia social se internaliza y el lenguaje social da forma al lenguaje individual. Plantea también la importancia que posee el lenguaje como un instrumento que posibilita la producción de una inteligencia social mediante el intercambio de experiencias entre individuos, puesto que, de esta forma, es posible aprender de las experiencias ajenas y compartir, a través del lenguaje, las vivencias y los conocimientos.

1.2.1. Etapas de la investigación

La búsqueda de un modelo de análisis, que se incardinara en la investigación de corte etnográfico que queríamos desarrollar y que resultara válido para la práctica educativa, nos orientó hacia determinados diseños de investigación, que facilitaran la puesta en marcha de nuestro proyecto y nos proporcionaran una estructura válida y un esquema de trabajo acorde con los objetivos planteados; más concretamente, un modelo que fuera capaz de conjugar teoría y práctica, en este sentido, la investigación-acción²⁰ –dentro de las metodologías cualitativas de corte etnográfico, que surgen en Inglaterra durante la década de los sesenta y que estuvieron en un principio orientadas hacia la reforma curricular–, supone un cambio en el concepto de la relación entre enseñanza e investigación:

²⁰ Según Kemmis (1980), la expresión investigación-acción fue acuñada por el psicólogo social Kurt Lewin. Éste plantea un modelo de investigación en espiral que se desarrolla a través de unas fases determinadas: identificar la idea general, reconocer la situación, efectuar una planificación general, desarrollar la primera fase de la acción, implementarla, evaluar la acción y revisar el plan general.

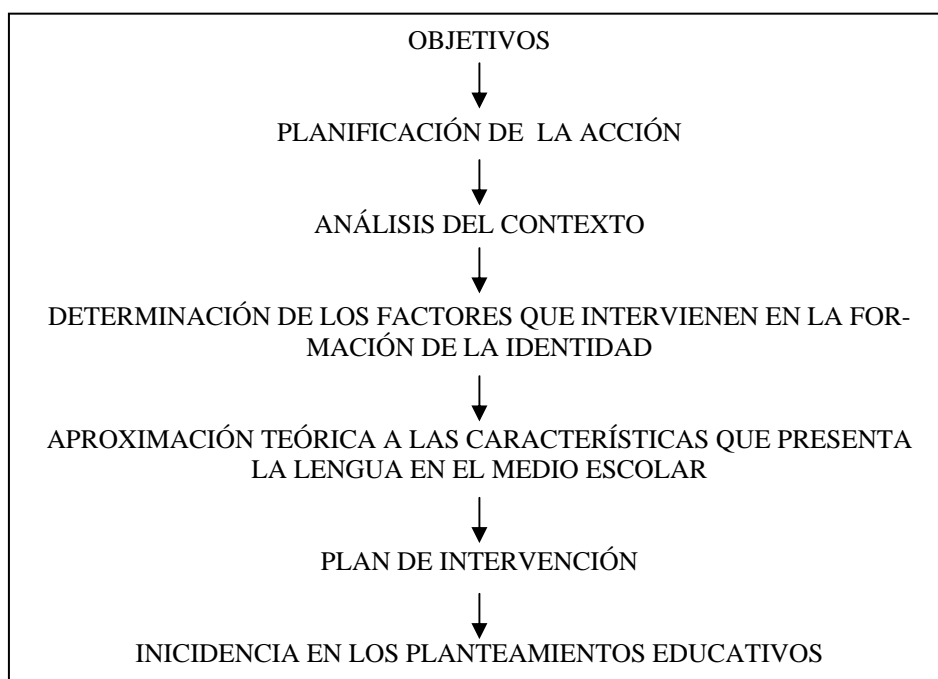
La idea de enseñanza implicada en el proceso de cambio también es diferente. Ya no se estructura como una actividad orientada a controlar o determinar causalmente los resultados del aprendizaje. Se considera, en cambio, como una actividad capacitadora que aspira a facilitar un proceso dialéctico indeterminado entre las estructuras públicas del conocimiento y las subjetividades individuales. Se centra en el proceso más que en el producto de aprendizaje. Se dirige a activar, comprometer, desafiar y extender las capacidades naturales de la mente humana. (Elliot, J., 1996. 23.)

Las características específicas de esta metodología, siguiendo a Elliot (1994), están íntimamente relacionadas con los problemas de la práctica cotidiana y, por tanto, se centran en un propósito concreto, que es el diagnóstico y la interpretación de una situación específica determinada para, mediante el estudio de los casos concretos, orientar la práctica. Porque:

(...) se puede elaborar teoría desde el punto de vista de la ciencia como desde el punto de vista de la práctica, y que este último consiste sobre todo en desarrollar nuestra comprensión de los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos concretos. En otras palabras, la elaboración teórica a partir de la práctica explora los conceptos de sentido común mediante el estudio de casos. Por tanto, los conceptos de sentido común o sensibilizadores, que orientan la práctica, pueden mejorarse a través del estudio de casos. (Elliot, J., 1994: 30.)

Es en el seno de los postulados anteriores donde se inserta el esquema de investigación-acción que nosotros hemos elaborado. Para ello, después de la con-

sulta de diversas fuentes bibliográficas centradas en los postulados metodológicos de investigación-acción –Stenhouse (1980), Carr y Kemmis (1980)– hemos tomado como referente en el modelo de investigación-acción diseñado por Kurt Lewin, revisado por Kemmis (1980) y modificado por Elliot (1996), puesto que la estructura del modelo se ajustaba tanto a los objetivos de nuestra tesis como al contexto educativo específico donde se desarrollaba nuestra investigación. Dicho modelo, adaptado a nuestra situación específica de investigación, es el que a continuación presentamos (*Fig. 1*) y desarrollamos en los epígrafes siguientes:



*Figura 1. Esquema de desarrollo de la investigación-acción.*²¹

²¹ Basado en Elliot, J. (1996: 89).

Cifra media aproximada correspondiente a los cursos 1998/99 y 1999/2000; como ya se ha indicado, constituyen el periodo de estudio de esta investigación.

1.2.2. Plan general

Estructuramos el desarrollo del proceso de investigación-acción, siguiendo el esquema de (*Fig. 1*), en cuatro fases:

- En la primera planteamos una investigación de corte etnográfico sobre la identidad social y el contexto educativo como factores que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, y discutimos la incidencia de estos factores –identidad y contexto socioeducativo– en los planteamientos educativos y en el proceso de integración del alumnado en el medio escolar.
- En la segunda elaboramos un mapa conceptual mediante el cual delimitamos la idiosincrasia de la segunda lengua en el medio escolar.
- En la tercera, fundamentándonos en las conclusiones de los análisis anteriores, elaboramos un Plan de Intervención para la enseñanza del español como segunda lengua a alumnos inmigrantes marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Finalmente, tras reflexionar sobre todo el proceso de investigación-acción elaborado, extraemos una serie de consecuencia transferibles a situaciones educativas similares.

CAPÍTULO 2.

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUN- DA LENGUA PARA ALUMNOS MARROQUÍES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA “IDENTIDAD” DEL CONTEXTO SOCIO-EDUCATIVO

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA PARA ALUMNOS MARROQUÍES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA: ANÁLISIS CUALITATIVO DE LA “IDENTIDAD” DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

En el presente capítulo desarrollamos lo que constituye la primera fase dentro de la línea de investigación-acción planteada en & 1. Para ello, partiendo de un estudio de casos de tipo cualitativo, explicitamos: la cualidad y extensión del corpus de datos, así como el perfil de los informantes; las técnicas e instrumentos empleados en la compilación del corpus de datos; y los parámetros con los que se llevará a cabo el análisis cualitativo del mismo. Concluimos el presente capítulo con un análisis cualitativo del contexto en que se lleva a efecto el aprendizaje y de la noción de identidad.

2.1. DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA: ESTUDIO DE CASOS

Los maestros que trabajaron con J. Henry colaboraron en su propio proceso de aprendizaje, (...) utilizaron la espiral autorreflexiva de la investigación-acción para realizar observaciones iniciales y analizar sus prácticas de enseñanza actuales, luego planificaron las maneras en que deseaban cambiar aquéllas, para observar a continuación los problemas y los efectos de los cambios introducidos, y para reflexionar sobre sus observaciones a fin de decidir la próxima acción en el proceso de mejoramiento de su práctica. (Carr y Kemmis, 1988: 71.)

Sirva la cita anterior como reflexión para iniciar nuestra propia *espiral autorreflexiva*, que arranca directamente de una situación de partida fundamentada en las necesidades de mejorar las relaciones de enseñanza-aprendizaje producidas por la llegada al centro educativo de un fuerte contingente de alumnado marroquíes; que continúa en la observación reflexiva de la situación generada en el instituto tras la llegada de dichos alumnos; y que se materializa, en este capítulo, en la selección de casos representativos cuya interpretación directa e individual, unida a la suma de impresiones y observaciones desarrolladas por la investigadora, permitirán llegar a un mejor conocimiento del contexto educativo y de las características que conforman la identidad de estos alumnos.

2.1.1. Reconocimiento y revisión

El reconocimiento y la revisión inicial consisten en la descripción *con la mayor exactitud posible de la naturaleza de la situación que queremos modificar o mejorar* (Elliot, 1996: 92); en nuestro caso consiste de forma general, en el análisis de los factores de orden sociocultural que intervienen en el proceso de escolarización en el Centro Educativo y, de manera particular, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua con alumnos inmigrantes marroquíes, como parte esencial dentro del proceso de adaptación e integración de estos alumnos en el medio social y escolar del país de acogida. Todo ello nos permitirá crear un Plan de Intervención específico que comprenda los factores arriba mencionados –contexto socioeducativo y cultural e identidad– a fin de adecuar nuestras prácticas educativas y mejorar la enseñanza de la L2 en contextos escolares

multiculturales. Redundando en la idea anterior, el conocimiento de los aspectos que a continuación planteamos nos ayudará a aclarar la naturaleza del objeto de esta investigación y nos proporcionará un fundamento para clasificar los hechos relevantes respecto al contexto y la identidad.

- i) Situación social y familiar en el país de residencia.
- ii) Características del contexto educativo: el marco legislativo, el Centro Educativo IES San Isidro.
- iii) La cualidad y cantidad respecto a la escolarización anterior.
- iv) Los conocimientos escolares adquiridos en su lengua de origen.
- v) Dificultades encontradas respecto a la escolarización en el instituto.
- vi) El estatus que posee la lengua materna en el país de origen.
- vii) Los factores culturales: el tipo de sociedad de origen, la religión, el tipo de familia y las relaciones que en ella se establecen, las relaciones entre los distintos sexos.
- viii) Los factores afectivos: acogida, el reconocimiento de la cultura de origen, etc.

Posteriormente, para poder clasificar de forma efectiva los distintos factores culturales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2, seleccionamos una serie de categorías en torno a las cuales recogimos el corpus de datos relativos al contexto (véase *Fig. 2*) y la identidad (véase *Fig. 3*).

- El barrio.
- Características del centro educativo.
- Recursos.
- Profesorado.
- Tipología de alumnado.
- Actitudes frente a la llegada del alumnado marroquí: de los profesores, de los padres autóctonos, de los alumnos.

Figura 2. Indicadores para realizar el análisis del contexto.

- Percepción: tiempo y espacio.
- La integridad del cuerpo: alimentación, vestido, sexualidad, enfermedad y muerte.
- Valores: religión, autoridad, tabúes, naturaleza, público y privado.
- Convivencia, honor, libertad.
- Orden social: funciones y papeles, jerarquía.
- Relaciones personales.
- Relaciones entre sexos, relaciones padres e hijos, relaciones entre jóvenes y ancianos, relaciones profesor-alumno.
- Culturas y aprendizaje.
- Oral y escrito, el uso de los sentidos, concreto y lengua y la lengua materna abstracto.
- La comunicación.
- Lengua y lenguaje, diversidad de lenguas, la segunda lengua.

Figura 3. Categorías para clasificar los factores culturales que intervienen en el aprendizaje.

2.1.2. Planificación del desarrollo de la primera fase del modelo de investigación-acción

Llegado este momento en el proceso de estructuración de nuestra investigación, fue necesario comenzar a decidir los modelos de acción que se había de seguir, es decir, qué técnicas íbamos a utilizar y cómo supervisaríamos el desarrollo y la implementación de las mismas.

Todo ello, teniendo en cuenta que:

La función de la investigación no es necesariamente la de trazar el mapa y conquistar el mundo, sino la de ilustrar su contemplación. De los estudios cualitativos de casos se esperan “descripciones abiertas”, “comprensión mediante la experiencia” y “realidades múltiples”.

(...) Parece que se requiere una atención continua, una atención que raras veces puede manifestarse cuando los instrumentos principales para la recogida de datos son listas de control o puntos de encuestas interpretables. En el estudio de casos es de gran importancia la función interpretativa constante del investigador. (Stake, 1999: 47.)

Por ello, aunque pensamos que no existe un momento concreto en que se comience la recogida de datos y que, además, ésta tiene lugar con antelación al planteamiento formal del estudio –antecedentes, primeras impresiones, etc.–, iniciamos la investigación diseñando un modelo de registro inicial (véase *Fig. 4*) que nos permitió establecer una serie de características y delimitar los perfiles de la población con la que íbamos a trabajar: 52 alumnos de primer y segundo curso

de la ESO. Estos registros nos permitieron también elaborar una clasificación inicial de los alumnos en función de su conocimiento del idioma y de su tiempo de permanencia en España. Teniendo en cuenta estos dos criterios, pudimos seleccionar los casos que nos parecieron más significativos, pero también más fáciles de abordar por su mayor conocimiento de la lengua castellana, lo que nos permitiría llevar a cabo de manera más satisfactoria las posteriores entrevistas.

- ¿Cómo te llamas?
- ¿De dónde eres?
- ¿Dónde vives?
- ¿Cuál es tu dirección?
- ¿Tienes teléfono?
- ¿Cómo se llaman tus padres?
- ¿Dónde viven tus padres?
- ¿Dónde trabajan?
- ¿Tienes hermanos?
- ¿Cuántos hermanos tienes?
- ¿Dónde viven tus hermanos?
- ¿Has ido en tu país al colegio?
- ¿Cuántos años has estado en el colegio en tu país?
- ¿Cuántos idiomas sabes hablar?
- ¿En cuántos idiomas sabes escribir?
- ¿Cuánto tiempo llevas en España?

Figura 4. Modelo de registro inicial para la determinación de los perfiles.

Continuamos nuestro estudio con la confección de unos modelos de registros diarios o cuadernos de campo, cuya descripción está inserta en & 2.3.3. del

presente trabajo; paralelamente diseñamos una serie de modelos de entrevistas con distintos informantes que fueron grabadas en cinta magnetofónica y transcritas con posterioridad.

En términos más concretos, la muestra de casos seleccionados y la cantidad de informantes entrevistados, así como el total de técnicas de recogida de datos utilizados se distribuye de la siguiente forma:

- i) *Entrevistas*: un total de siete, de ellas cuatro han sido realizadas con alumnos y alumnas de primer curso, y tres, con los de segundo curso de ESO de nacionalidad marroquí.
- ii) *Observaciones*: realizadas durante dos cursos escolares, con dos grupos de primer y segundo curso de la ESO, sobre un total de población escolarizada de 52 alumnos y un 25% de inmigrantes.
- iii) *Registros de perfiles*: desarrollados con los 18 alumnos marroquíes escolarizados en los dos grupos estudiados.

2.1.3. Desarrollo de la acción

Durante el curso 1998/99 desarrollamos la primera parte de nuestro proyecto de investigación-acción. Para ello, realizamos el análisis pormenorizado del contexto, de los factores que configuran la identidad de los alumnos inmigrantes

y de las dificultades de aprendizaje que presentaba la segunda lengua en el medio escolar.

Para poder llevarlo a cabo necesitábamos, en primer término, la aceptación de los propios informantes para ser entrevistados; y, en segundo lugar, el desarrollo de métodos y técnicas que nos permitieran superar las dificultades de expresión en español que tenía un gran porcentaje de la población entrevistada. Así, para hacernos entender, recurrimos en muchos casos a la utilización de distintos tipos de lenguajes: desde la expresión plástica al desarrollo de la comunicación gestual.

La técnica de registros de los cuadernos de campo o diarios tuvo una aplicación más sencilla y por tanto su desarrollo fue más sistemático. La facilidad para llevarlos a cabo, una vez que diseñamos el modelo, se debió a la posibilidad, por parte de la investigadora, de estar inmersa, durante toda la jornada escolar, en el centro educativo en que se desarrollaba la investigación. Dicha situación facilitó, igualmente, los contactos con los padres de los alumnos y con los docentes del instituto, al coincidir con unos y otros en los espacios dedicados al trabajo común en el centro: visitas de padres, reuniones de tutores, claustro de profesores, etc.

2.1.4. Análisis de los resultados obtenidos

Al tratarse de una investigación cualitativa, nuestro análisis tiene que centrarse, por un lado, en la interpretación directa de cada uno de los ejemplos indi-

viduales y, por otro, en la interpretación de todos ellos, hasta que se pueda identificar algún rasgo o comportamiento común al conjunto o clase. Como investigadores insertos dentro de una metodología interpretativa y de un estudio de casos, nos centramos en el ejemplo, realizando el análisis y la síntesis a través de la interpretación directa. Nuestro proceso de interpretación se desarrolla de forma gradual y procesal: a través del sentido que recogimos en las primeras impresiones, durante el proceso de investigación y en los resúmenes finales. La importancia que adquiere este análisis como referente para la interpretación y discusión de los resultados para la extracción de las conclusiones determina que se le dedique todo el tercer capítulo de la presente tesis.

2.2. CORPUS DE DATOS

Mostraremos seguidamente las características de los informantes que han participado en la recogida del corpus de datos y, así mismo, describiremos de manera sucinta las peculiaridades del Centro educativo donde se ha desarrollado la presente Tesis.

2.2.1. El IES San Isidro

El Instituto de Educación Secundaria San Isidro es una institución educativa de carácter público, que funciona como tal desde hace algo más de un siglo. Fue creado en el siglo XVII como Colegio Imperial por María de Austria y posteriormente alojó un centro educativo de la Compañía de Jesús. En él estudiaron

destacados literatos como Lope de Vega; o importantes personajes de la política, como el actual Rey de España don Juan Carlos. Al comienzo de la década de los años ochenta, el perfil de los distritos ubicados en el centro de Madrid –Centro y Arganzuela– se transforma paulatinamente: sus calles céntricas y sus viviendas precarias y degradadas se empiezan a llenar con la joven y nueva población inmigrante que contrata fuertemente con un vecindario envejecido, con índices de natalidad muy bajos y una población escolar en descenso.

El IES San Isidro cuenta en la actualidad con una población media de mil alumnos²², de ellos la gran mayoría se escolarizan en los cursos de Educación Secundaria Obligatoria. El mayor porcentaje de inmigrantes se concentra fundamentalmente en los cursos correspondientes al Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, donde llegan a representar un 32% del total de alumnos escolarizados. La cifra media de alumnado inmigrante, entre los dos ciclos de Educación Secundaria Obligatoria, durante los cursos 1998/99 y 1999/2000, ascendía a un 35% del total. Durante el curso 1999/2000, el total de alumnos inmigrantes ascendía a 105; de ellos, el 55% no tenía como lengua de origen el español; además, el 77% eran alumnos marroquíes –11 recién llegados a nuestro país y con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, el 23% restante correspondía a alumnos centroeuropeos y a una minoría procedente de China (en ambos casos estos alumnos, habían estado escolarizados en España

²² Valor medio aproximado correspondiente a los cursos 1998/99 y 1999/00; como ya se ha indicado, constituyen el periodo de estudio de esta investigación.

con anterioridad y presentaban unas necesidades educativas muy distintas al grupo de alumnos marroquíes).

El centro cuenta con una plantilla de docentes que oscila alrededor de los cien profesores, y dispone de un Departamento de Orientación, integrado por personal especializado en la atención al alumnado inmigrante: dos profesores de Educación Compensatoria, un orientador y un trabajador social. Diferentes programas específicos para la atención a la diversidad: programa de integración de alumnos con discapacidades psíquicas, programas de diversificación curricular, grupos de apoyo y refuerzo.

No obstante, esta elevada dotación a nivel de recursos humanos no se corresponde con la precariedad de recursos materiales, motivada fundamentalmente por la escasez de espacio –aulas muy pequeñas y poco ventiladas, con escasa luz natural; lugares de recreo insuficientes, etc.– en un edificio del siglo XVIII insuficientemente preparado para recibir un contingente de alumnado tan numeroso.

2.2.2. Perfil de los informantes

Las características socioeconómicas de la población que residen en los barrios de los que proceden los alumnos que escolariza el IES –Lavapiés, Embajadores, Sol, etc.– se encuentran definidas por las altas tasas de desempleo, la precariedad del empleo, la marginalidad de determinados sectores de la población

(prostitución, drogadicción) y la llegada de grupos importantes de población inmigrante.

Por ello, en la mayoría de los casos, los alumnos –de doce a dieciséis años– presentan un alto porcentaje de fracaso escolar; destaca el hecho de que entre los alumnos inmigrantes tan sólo un 0,2% llega a obtener el título de graduado en Educación Secundaria y, por tanto, un escasísimo número llega a cursar estudios de Bachillerato o de Formación Profesional. Dentro de este grupo de alumnos destaca el colectivo de alumnos marroquíes –con el cual hemos trabajado– ya que es el más numeroso y el que presenta mayores dificultades de adaptación, relacionadas con el aprendizaje de la lengua, el absentismo y la problemática social y económica.

Por otro lado, las dificultades laborales del entorno familiar –contratos precarios y horarios abusivos– y el problema de comunicación –por desconocimiento de la lengua española– que presenta la mayoría de los padres de los alumnos inmigrantes, hacen que los contactos con los profesores sean escasos o inexistentes; y, por tanto, la relación de estas familias con el centro escolar resulte muy limitada.

El profesorado, en su mayoría procedente del cuerpo de antiguos profesores de Bachillerato, se adapta con dificultad a la nueva realidad que supone la

ESO y manifiesta graves problemas a la hora de conectar con el alumnado, en especial con los inmigrantes que desconocen completamente el idioma.

Igualmente, la llegada masiva del alumnado inmigrante al centro coincidió con la puesta en marcha en el mismo del Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, lo que representó dificultades añadidas para un colectivo docente acostumbrado a otras prácticas educativas, dirigidas a un alumnado muy específico –alumnos del antiguo Bachillerato (B.U.P.)–, que no pertenecía a niveles de escolarización obligatorios y que orientaba su formación hacia el mundo universitario.

2.3. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS PARA LA COMPILACIÓN DEL CORPUS DE DATOS

Debido a la idiosincrasia²³ de la metodología cualitativa empleada, la selección de las técnicas de compilación se ha basado en los instrumentos de análisis

²³ Nos parece importante insistir sobre la idea de la diferenciación entre los métodos cualitativos y cuantitativos, pues éstos han condicionado la selección de las técnicas de registro elegidas para compilar el corpus de datos; por ello, siguiendo a Watson-Gegeo (1988: 575):

En su primer significado, la investigación cualitativa está relacionada con la identificación de la presencia o ausencia de alguna cosa y con la determinación de su naturaleza o la distinción de sus características (en contraste con la investigación cuantitativa, que está relacionada con la medida). La investigación cualitativa es un término paraguas para muchas clases de cosas o de métodos y técnicas de investigación, incluidas las etnográficas, el estudio de casos, la inducción analítica, el análisis del contexto, semióticos, hermenéuticos, historias de vida y ciertos tipos de métodos estadísticos e informáticos.

[Traducción de los autores de la siguiente cita original:

In its primary meaning, qualitative research is concerned with identifying the presence or absence of something and with determining its nature or distinguishing features (in contrast to quantitative research, which is concerned with measurement). Qualitative research is an umbrella term for many kinds of research approaches and techniques, including ethnography,

sis etnográfico y en aquellos utilizados en la investigación-acción. Las características de la investigación, el lugar, el tiempo y el perfil de los informantes han motivado la selección de las técnicas que a continuación presentamos.

2.3.1. Perfiles

El perfil proporciona una visión de una situación o persona durante un periodo de tiempo. En una situación de enseñanza, podemos elaborar perfiles relativos a periodos de clase o a la situación de determinados alumnos. (Elliot, 1996: 96.)

Siguiendo a Elliot (1996) hemos utilizado la técnica de los perfiles para determinar, al inicio de nuestra investigación, el mayor número de variables personales posibles; de esta forma hemos realizado una selección y una previa categorización de los alumnos y los grupos de clase, para así desarrollar satisfactoriamente las entrevistas y elaborar los cuadernos de campo.

Los cuestionarios que de forma oral hemos cumplimentado con los alumnos inmigrantes nos han aportado los datos personales necesarios para poder comenzar nuestra investigación –edad, nacionalidad, religión, lenguas que habla, etc.–. Estos datos han constituido un recurso imprescindible que hemos tenido

(Continuación nota página anterior)

case studies, analytic induction, content analysis, semiotics, hermeneutics, life histories, and certain types of computer and statistical approaches. (Watson-Gegeo, 1988: 575.)]

siempre a mano durante todo el proceso de trabajo y que nos ha permitido evitar la repetición de preguntas o la demanda de informaciones de forma reiterativa.

2.3.2. Entrevistas

Partíamos, siguiendo a Stake (1999) de la consideración según la cual una de las principales utilidades del estudio de casos son las descripciones y las interpretaciones que se obtienen de otras personas. Por otro lado, resultaba evidente que no todos los entrevistados veían de igual forma la situación planteada y por ello nos parecía necesario reflejar las visiones multipolares que de cada realidad manifestaban cada uno de los casos. Igualmente, advertimos que cada entrevistado presentaba una historia especial, única e irrepetible, y, por ello, imposible desarrollar un modelo único de entrevistas con una serie de preguntas idénticas para todos los casos. No obstante, conscientes de la necesidad de establecer un plan previo, detallado, que nos permitiera poder realizar una buena entrevista, nos planteamos la necesidad de definir claramente los parámetros en los cuales debíamos fundamentarlas, basándonos en lo que deseábamos conocer de los entrevistados. Para ello, diseñamos un esquema que recogía los temas fundamentales sobre los cuales debía desarrollarse la entrevista, tal como presentamos en la figura 5:

- Motivos de la inmigración.
 - El viaje.
 - La llegada a España.

- Situación social y familiar en Marruecos.
- Situación social y familiar en España.
 - La nueva ciudad, el barrio...
 - Relaciones con el entorno: vecinos, amigos...
 - Prejuicios: imagen de los españoles hacia los inmigrantes magrebíes.
 - Imagen de los marroquíes hacia los españoles.
- Cultura: costumbre y tradiciones marroquíes.
- Cultura: costumbre y tradiciones españolas.
- Tradición, valores y religión en Marruecos.
- Tradición, valores y religión en España.

Figura 5. Temas de las entrevistas.

Las entrevistas que realizamos fueron grabadas en cinta magnetofónica y posteriormente transcritas. aunque esta labor representó una dificultad añadida a nuestro trabajo, el hecho de estudiar minuciosamente todas las entrevistas nos permitió observar y analizar con mayor profusión y profundidad detalles que a simple vista hubieran pasado desapercibidos. Por otro lado, la tipología de entrevista utilizada –entrevistas abiertas, no dirigidas o semidirigidas– permitió que los informantes se sintieran más libres y relajados durante el transcurso de las mismas y, por tanto, que su participación fuera mayor. De esta forma fue posible obtener una información más precisa y creándose un clima de cordialidad y confianza entre entrevistado y entrevistador²⁴.

²⁴ Véase apéndice V con la transcripción de las entrevistas.

2.3.3. Diarios de observación

Conviene llevar un diario de forma permanente. Debe contener narraciones sobre las observaciones, sentimientos, reacciones, interpretaciones, reflexiones, corazonadas, hipótesis y explicaciones personales. Elliot (1996: 96.)

Los diarios de observaciones han sido instrumentos de análisis muy valiosos en nuestra investigación y nos han servido para la compilación de la parte más extensa del corpus de datos.

Comenzamos la investigación con la elaboración de un modelo que nos permitiera registrar de forma homogénea, aunque (...) *sin excesiva preocupación por la estructura, orden y esquematización sistemática* (Gimeno Sacristán. J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 127), toda la corriente de sensaciones e impresiones observadas por la investigadora y, así mismo, nos ayudara a sistematizar el estudio y registro de los *casos*. De esta forma, las narraciones que íbamos seleccionando se transcribían en los *cuadernos* con la mayor exactitud posible, intentando siempre reflejar en ellos la situación real en la que se expuso la información y fue recogida, es decir, las actitudes, los motivos e incluso, de una forma subjetiva, los propios sentimientos tanto del profesor como los del alumno, para así poder *a posteriori* analizar y cuantificar los datos de la forma más fiable; el modelo de registro diseñado para este fin es el que queda recogido en la figura 6.

FECHA	HORA	CURSO	TEMA	ALUMNO: EDAD, SEXO...

Figura 6. Diarios de observaciones.

Como no se pretendía registrar datos numéricos que nos indicaran cuantificaciones y, por otro lado, los acontecimientos a destacar eran tantos (debido al gran número de horas que la investigadora pasaba en contacto con los alumnos) y en muchos casos tan novedosos, se optó por desarrollar un modelo de diarios que se centrara en una serie de categorías, similares a las planteadas para el diseño de las entrevistas, de forma que pudieran recogerse los acontecimientos clave que después influirían en el análisis posterior, como presentamos en la figura 7.

No nos marcamos tiempos o espacios determinados en los cuales, de forma selectiva, realizar una observación de una situación específica. Por el contrario, al estar inmersos diariamente en el espacio físico donde se llevaba a cabo la investigación, tuvimos que centrarnos en las categorías descritas anteriormente (véase *Fig. 7*), para realizar observaciones interpretativas y narrativas que, con posterioridad, fueron seleccionadas en función de su calidad e incorporadas al corpus general de datos que interpretamos y analizamos en el presente capítulo.

- a) Aspectos culturales.
 - Reacciones ante diferentes concepciones: tiempo, espacio, alimentación, vestido.
- b) Aspectos educativos.
 - Actitudes producidas fundamentadas en las diferencias de relaciones entre: alumnos, alumnos y alumnas, docentes y alumnos.
 - Normas de convivencia en le Centro Educativo.
 - Diferencias respecto a los objetivos y contenidos de los currículos.
 - Estilos de aprendizaje.
 - Lengua de origen, lengua escolar, lenguas que conoce.
- c) Aspectos sociales y económicos.
 - Nueva situación social en España.
 - Situación económica.
- d) Aspectos personales: cognitivos y afectivos.
 - Dificultades de aprendizaje.
 - Expresión de sentimientos.
 - Autoestima.
 - Valoración de su propia cultura y lengua.

Figura 7. Categorías que fundamentan la observación.

2.4. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS DATOS

Partimos de que el análisis e interpretación de los casos, desde un planteamiento cualitativo, consiste en dar sentido a nuestras propias observaciones aprovechando las formas habituales de interpretar las cosas.

El análisis de los datos se fundamenta tanto en la interpretación directa de los ejemplos individuales como en la interpretación de la suma de todos los ejemplos. Para ello, nos concentramos en ejemplos determinados, que una vez interpretados, se agrupan a otros de la misma categoría, buscando con dicha suma la consecución de un significado relevante.

Es evidente que dentro de nuestro planteamiento metodológico cualitativo, buscamos la consistencia y el rigor en los datos, a través de la continua reflexión sobre los mismos y su sistemático contraste con diferentes conceptualizaciones teóricas.

Por otro lado, en relación con la validez interna y externa de nuestro análisis, no pretendemos ofrecer una explicación teórica única; por el contrario, ofrecemos un amplio abanico de opiniones y ejemplificaciones subjetivas que son objeto de contraste y reflexión. Igualmente, nuestro planteamiento se centra en la concepción de la generalización (...) *como posibilidad de transferencia de conocimientos extraídos en un contexto, que facilitan la pretensión de interpretar, comprender y actuar sobre otro contexto.* (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 132.)

2.5. ANÁLISIS CUALITATIVO DEL CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Nuestro objetivo a lo largo del presente capítulo se fundamenta en la necesidad de determinar los factores que configuran el contexto socioeducativo en el que se desenvuelve el alumno inmigrante, ya que dichos factores constituyen el marco esencial en el que se encardinan todos los procesos que van a determinar el establecimiento de la identidad de los mismos.

2.5.1. Consideraciones previas

Como ya hemos señalado en la Introducción de la presente tesis, el propósito de este capítulo es presentar una descripción del contexto escolar en el que se desenvuelven estos alumnos inmigrantes, elaborada mediante la aplicación de un análisis cualitativo a los datos obtenidos en la investigación, centrada fundamentalmente en el entorno familiar, escolar y social en el que se desarrolla la vida y de estos alumnos. No obstante, antes de seguir adelante, nos parece necesario exponer de manera sucinta la situación de partida en relación con el contexto socio-educativo que encuentran dichos alumnos inmigrantes cuando llegan a este país.

Por ello, partimos de la base de que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural que resulta extraño para él, supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina miedo e inseguridad. En el caso de la población inmigrante, a lo anterior hay que añadir además el hecho de que la adaptación se produce en un contexto muy especial, normalmente en barrios suburbanos donde la delincuencia y la pobreza están fuertemente arraigadas. Concretamente, en lo que se refiere a la escolarización de los jóvenes inmigrantes, podríamos decir, parafraseando a Norguet-Dautry (1995: 131), que ésta suele tener lugar en centros escolares donde se mezclan distintas etnias, religiones y nacionalidades; por tanto, parece obvio pensar que estos escolares deben experimentar una peculiar adaptación, ya que tienen que integrarse en un nuevo país,

pero en un sector bastante marginal y desarraigado que les acoge con recelo y frialdad.

Consecuentemente, el punto de partida de estos niños y adolescentes en el nuevo país no es fácil; además, normalmente proceden de sociedades con culturas de tradición oral, donde la transmisión de la información y los saberes se efectúa de forma jerárquica. Con este bagaje cultural irrumpen en nuestras sociedades occidentales, y se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de relación comercial y social (por ejemplo, la publicidad con un universo propio de textos, eslóganes e imágenes, o las grandes superficies comerciales, donde los productos se ofrecen libremente y, sin embargo, en la mayoría de los casos, son inasequibles; e incluso, las nuevas relaciones que tiene que establecer con el entorno, con los profesores –sin la jerarquía y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen– y con sus compañeros, que los catalogan como moros, tontos o ladrones). Estas situaciones generan una tensión que aflora en los centros educativos, donde se mezclan los métodos pedagógicos con la aplicación de medidas disciplinarias, que en algunos casos sólo sirve para intentar impedir la comisión de delitos y donde, siguiendo a Bourdieu, P. y Passeron, J., (1977), el fracaso escolar se convierte en una constante y es generador de más fracaso, como si de una herencia cultural se tratara.

Por todo lo dicho anteriormente, es lógico suponer que la opinión pública relacione de manera directa la escolarización del alumnado inmigrante en la insti-

tución educativa con el fracaso al que antes hacíamos alusión, ya que la mayoría de la gente presupone que este alumnado presenta desventajas a nivel cognitivo con respecto al resto de sus compañeros autóctonos:

En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico..., como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida). (Boyzon-Fradet, 1997: 68.)

En consecuencia, el hecho de hablar una lengua diferente se relaciona con los problemas de pobreza, fracaso escolar, mínimas aspiraciones sociales y profesionales, y se percibe también como una fuerte desventaja para la integración en la cultura mayoritaria. Por ello, se presupone que toda solución a estos problemas pasa por el rápido aprendizaje de la segunda lengua –siempre a expensas de la lengua materna–. Por tanto, la integración de estos niños en una clase normal y su capacidad para alcanzar los objetivos del curso dependen sobre todo de su nivel de competencia en la lengua española. La lengua que los niños inmigrantes hablan en casa no está representada en ningún caso en la evaluación escolar por el contrario, es considerada como un obstáculo para el aprendizaje y para su integración.

En este contexto, obviamente, el desarrollo del bilingüismo resulta irrelevante y ocupa el un último lugar entre los objetivos de la escolarización. El bilingüismo de los niños inmigrantes es profundamente desigual: la lengua materna está en una situación de inferioridad absoluta respecto a la segunda lengua, y frecuentemente, queda excluida como objeto de aprendizaje en las escuelas españolas, en las que sólo a veces se imparte extraescolarmente; e incluso, en muchas ocasiones el uso de su lengua materna se prohíbe en el medio escolar o simplemente mal visto. La lengua materna de estos niños inmigrantes se convierte en una lengua oral y solamente algunos alumnos que habían estado anteriormente escolarizados en sus países de origen conservan las destrezas escritas.

2.5.2. El barrio

El distrito centro –lugar donde se ubica el IES San Isidro y reside gran parte de la población estudiada– se encuentra geográficamente localizado en el corazón de la ciudad de Madrid, lo integran una serie de barrios (Arganzuela, Sol, Lavapiés, etc.) que conforman un mosaico multicolor y variopinto. Uno de estos barrios, Lavapiés, destaca por ser uno de los principales focos de atracción de la población inmigrante en Madrid y es en el que residen de forma habitual la mayor parte del alumnado inmigrante que escolariza el IES San Isidro. En él conviven además de la población autóctona –en su mayoría de edad avanzada– fundamentalmente tres colectivos de inmigrantes: marroquíes, chinos e hispanoamericanos; así lo muestran las distintas opiniones recogidas entre el profesorado, en las que

éstos dejan constancia de la tradición pluricultural del barrio desde hace más de dos décadas. De esta forma lo expresaba un profesor del instituto:

(1) < *En los años 78-79 ya tuvimos los primeros cubanos que fueron los primeros inmigrantes.*

(D-1)

Entre los motivos que han hecho de Lavapiés un barrio con un tan marcado carácter multicultural destaca la actividad económica generada por El Rastro que es el mayor mercado ambulante de Madrid y que da un perfil muy característico al barrio, con abundancia de tiendas de venta al por mayor, almonedas y bazares. Más específicamente, este carácter singular de la economía del barrio –en general, sumergida– provoca mucha provisionalidad en los puestos de trabajo; así mismo, el carácter ilegal de muchos de ellos favorece las situaciones de explotación laboral y, consecuentemente, que sea la población más desfavorecida, es decir, los inmigrantes sin permiso de residencia. Un profesor ejemplificaba de la siguiente forma el cambio que ha experimentado la población del barrio:

(2) < (...) *Lo ves en la vida diaria, cómo se han transformado las tiendas, cómo hay tiendas de marroquíes, tiendas de egipcios, en fin... Pero eso luego lo ves en clase.*

(D-2)

A esta situación hay que añadir otro fenómeno: los bajos alquileres que tienen las viviendas en esta zona, lo que favorece que sean muy solicitadas entre

los inmigrantes, generalmente con recursos económicos escasos. así lo manifestaba un profesor del centro:

(3) < *Los pisos están hechos polvo y son los únicos que los inmigrantes pueden permitirse.*

(D-3)

La convivencia multicultural es algo de lo que desde hace una década se enorgullece al barrio; sin embargo, en la actualidad, esta convivencia pacífica se está viendo alterada por sucesos delictivos y por malos entendidos entre los diferentes colectivos inmigrantes:

(4) < *Mi hermano dice que no salga, son muy malos, roban, del colegio voy corriendo a casa.*

(D-4)

Estas manifestaciones (4) fueron efectuadas por una alumna del instituto poco después de que surgieran los conflictos en la zona. En ellas lamentaba la imposibilidad de desplazarse con tranquilidad por el barrio a causa de los brotes de delincuencia de la zona que generaban miedo y tensión entre los habitantes.

En conclusión, Lavapiés es en la actualidad un barrio económicamente deprimido, bastante degradado y con unas tasas de delincuencia y marginalidad elevadas. En él conviven inmigrantes con escasos recursos económicos junto po-

blación autóctona marginal; la actividad económica es, la mayoría de las veces, clandestina. Los espacios verdes, así como las zonas de paseo y recreativas, son escasos, por lo que los jóvenes del barrio tienen dificultades para desarrollar actividades de ocio y esparcimiento. Los recursos y ayudas sociales que recibe el barrio son coordinados y gestionados por el área de Servicios Sociales de la Junta Municipal de Distrito en colaboración con diversas ONG's que desarrollan su labor en la zona; no obstante, debido al rápido crecimiento de la población inmigrante, estos recursos se hacen insuficientes, razón por la cual los inmigrantes tienden a crear sus propias organizaciones y asociaciones diferenciadas por el país de procedencia o nacionalidad, con objeto de generar sus propios recursos económicos y sociales en la zona –comercios, restaurantes, lugares de culto–. Esta intensa actividad asociacional contribuye a imprimir en Lavapiés ese carácter multicultural, que aunque no resulta novedoso para muchos lugares de Europa y América, sí lo es en el caso de nuestro país.

Como contraste, cabe destacar que en la actualidad, este barrio se ha convertido en un sitio de moda entre la juventud madrileña, como lugar de ocio y cultura donde se dan cita en sus innumerables tabernas, bares y restaurantes, músicos, intelectuales y turistas extranjeros.

2.5.3. La escolarización del alumnado inmigrante: la llegada al instituto

La escolarización de estos inmigrantes se efectúa normalmente en centros públicos –a causa del rechazo social que genera su sola presencia²⁵, que debido a las características socioeconómicas de la población que reciben, suelen estar localizados en el extrarradio o en zonas marginales y degradadas de las grandes urbes. en muchos casos ya albergaban con anterioridad a población con dificultades, generalmente de origen gitano o con condiciones socioeconómicas desfavorables, para cuya atención recibían dotaciones de recursos económicos y humanos que variaban en función del porcentaje de alumnado con necesidades de compensación educativa.

Especial dificultad para la integración de estos alumnos presentan los centros de Educación Secundaria, por la problemática que surge en relación con la edad de los alumnos, su capacidad de aprendizaje y adaptación y por la idiosincrasia de estos centros –grandes centros, con un elevado número de alumnos y docentes–; así mismo, hay que añadir a esta situación la diversidad de áreas impartidas y la dificultad de los currículos, que lógicamente aumenta a medida que avanzan los cursos.

²⁵ Según un informe del Sindicato CCOO, publicado en el nº 3.461 de la revista *Escuela Española* (Madrid, julio de 2000), el 80% de los alumnos de origen inmigrante cursan sus estudios en centros públicos, mientras que sólo un 14% lo hace en centros concertados.

Esta situación fue la que se empezó a vivir en el IES San Isidro de Madrid cuando en septiembre del año 1998, sin ninguna preparación anterior, ignorando el número de alumnos inmigrantes que llegaban así como sus nacionalidades, sus conocimientos previos, su situación sociofamiliar y careciendo de cualquier tipo de orientación por parte de la Administración competente, se integra en el centro el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria y con él un número de alumnos inmigrantes de diferentes nacionalidades que representaba el 35% de las nuevas matrículas. Alumnado que en cumplimiento con la normativa vigente en aquel momento²⁶, es incorporado al aula de referencia que le corresponde por edad, independientemente de cualquier otra valoración respecto a sus conocimientos de lengua castellana o por su escolarización anterior.

Resulta indudable que las primeras reacciones entre el profesorado fueron muy variadas, aunque todas ellas tenían un denominador común: la preocupación. Los comentarios del profesorado reflejan el miedo ante una nueva situación que puede, según ellos, generalizarse sin que pueda llegar a ser del todo controlada por su parte.

(5) < *Ahí hay doce nacionalidades en un primero.*

< *El instituto se va a quedar exclusivamente para inmigrantes.*

(D-5)

²⁶ (Real Decreto 299/1996.)

Como vemos, los profesores se sentían en muchos casos amenazados por una realidad que parecía superarles, con un tipo de alumnado que presentaba unas necesidades educativas completamente nuevas y para las cuales reconocían no estar suficientemente preparados. Esto generaba tensión entre el profesorado; tensión a la que hay que sumar la que surgía entre los alumnos autóctonos y sus padres, que en muchos casos motivados por rumores, por miedo a lo desconocido o simplemente por planteamientos racistas, decidían trasladar a sus hijos a otro centro educativo donde no hubiera inmigrantes.

Por otro lado, ante esta situación generalizada de descontento, los profesores demandaban ayudas a la Administración. Estas demandas se concretaban en una mayor dotación de recursos, fundamentalmente humanos, es decir profesorado especializado, que pudiera atender urgentemente a las necesidades específicas de estos alumnos –la imposibilidad de comunicarse por desconocimiento de la lengua–. Así lo manifestaba un profesor del claustro del instituto:

(6) < *Planteamos la necesidad de que hubiera un apoyo por parte del Ministerio o por parte de... Yo creo que el Estado tiene que asumir el tema porque es fundamental.*

< *¿Qué puedo hacer yo? No me entienden y tengo que dar mi clase.*

(D-6)

2.5.4. Los marcos legislativo y pedagógico

Aunque parece claro que:

(...) *la escuela constituye la última instancia encargada de resolver los males sociales. Preguntada sobre la cuestión de la integración, la escuela responde siguiendo el modo de la urgencia, la transparencia, la simplicidad o la eficacia. O, la complejidad del problema impone suspender las certezas y las órdenes terminantes a fin de privilegiar el análisis en detrimento del militante. ¿En qué condiciones y según qué modalidades la escuela puede asumir una función de integración? ¿Cuáles son los medios que la sociedad pone a disposición y cuáles son aquellos que el colegio puede dar? (Abdallah-Preteille, 1992: 43.)*²⁷

No podemos separar la integración escolar de los jóvenes inmigrantes de los planos económico, social y político. De hecho, el proyecto educativo escolar es indisoluble del proyecto político y social colectivo²⁸. Por ello, todos los esfuerzos hechos únicamente en una dirección sin el consenso de todas las fuerzas políticas y sociales involucradas han de resultar transitorios y poco relevantes para el conjunto de la sociedad²⁹.

²⁷ Incluimos el original de la cita en francés traducida por los autores:

L'école constitue la dernière instance chargée de résoudre les maux sociaux. Interpellée sur la question de l'intégration, elle est priée de répondre sur le mode de l'urgence, de la transparence, de la simplicité et de l'efficacité. Or, la complexité du problème impose de suspendre les certitudes et les injonctions afin de privilégier l'analyse au détriment du militantisme. A quelles conditions et selon quelles modalités l'école peut-elle assumer une fonction d'intégration? Quels sont les moyens que la société peut-elle assumer une fonction d'intégration? Quels sont les moyens que la société met à sa disposition et quels sont ceux que l'école peut se donner. (Abdallah-Preteille, 1992: 43.)

²⁸ Siguiendo a Valérien (1990: 16): *Sentados en los mismos bancos, en la misma aula, delante de la misma pizarra y el mismo maestro, los alumnos todavía no están todos en un plano de igualdad.*

²⁹ Es de esperar que se pongan los medios políticos, sociales y educativos necesarios para que la escuela española no tengan que experimentar en un futuro de la situación que atraviesan muchas escuelas europeas, en palabras de Olmos (1987: 11):

En este sentido, desde la aprobación en 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ha habido un desarrollo legislativo que ha intentado dar respuesta a las nuevas necesidades que han ido surgiendo.

El Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, en cumplimiento con lo establecido en el Título V de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo³⁰, regula las acciones dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades que puedan producirse durante la permanencia del alumnado en la escolarización obligatoria. Dichas desigualdades pueden ser causadas por factores sociales, económicos, culturales, lingüísticos, etc. Uno de los objetivos prioritarios de este Real Decreto consiste en:

Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico y

(Continuación nota página anterior)

Hasta el momento, la escuela, más que una vía de promoción para la segunda generación de emigrantes, consiste en una vía de confirmación del bajo nivel socioprofesional de la primera generación y a pesar de tener una escolarización completa en los países de acogida en que se ha nacido, la segunda generación ocupa aún la misma categoría socioprofesional que sus padres. En los informes de la OCDE de 1981 y 1983 “sobre los jóvenes extranjeros y el mundo del trabajo” y “los hijos de emigrantes y el empleo en los países de Europa” se citan las cifras siguientes: el 90% de hombres y entre el 60% y el 75% de mujeres en la población inmigrante se incorpora al mundo laboral con la categoría de no cualificados.

³⁰ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

*destacando los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas.*³¹ (Real Decreto 299/1996.)

Este Real Decreto vincula las acciones y programas de atención al alumnado inmigrante a los Programas de Educación Compensatoria; sin embargo:

Aplicar los modelos teóricos compensatorios y las prácticas derivadas de los mismos al tratamiento de los alumnos inmigrantes: considerar a estos alumnos deprivados socioculturalmente es inadecuado y perjudicial.

Olvidar que los valores y actitudes de educación intercultural han de ser objeto principal de aprendizaje de toda la población escolar: somos todos los ciudadanos los que tenemos que aprender a convivir, a respetar, a comunicar, a aceptar a las personas de diversas culturas. (Muñoz Sedano, 1997: 36-37.)

Según la legislación, el criterio fundamental que enmarca la integración del alumnado inmigrante es el de la normalización educativa, y así, el modelo elegido en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua es también un modelo compensatorio, (...) *se establecen apoyos lingüísticos en el contexto del idioma materno, para incorporar el segundo idioma de manera paulatina y mantener el primero de forma transitoria* (Lovelace, M., 1995: 46).

³¹ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, BO E de 12 de marzo de 1996.

Para ayudar a su desarrollo, estos Programas de Educación Compensatoria establecen que los centros educativos, tanto de Educación Primaria como de Secundaria, que integren alumnos inmigrantes en sus aulas, tendrán unas dotaciones especiales, en cuanto a recursos económicos y humanos. En lo que se refiere a la plantilla, en los centros de educación Primaria y en los institutos de Educación Secundaria que desarrollen acciones permanentes de Compensación Educativa, la misma se incrementará con profesores de apoyo que desarrollarán programas específicos para la adquisición del español como segunda lengua.

Para permitir que la población inmigrante conserve la lengua propia y los contactos intelectuales y afectivos con su cultura de origen, el Estado Español ha establecido una serie de convenios entre Marruecos y Portugal, países ambos, que por su proximidad y condiciones socioeconómicas específicas, suponen la principal fuente de población escolar inmigrante y no hispanohablante. Dichos convenios establecen que los centros de enseñanza que tengan una mayoría de alumnos marroquíes o portugueses podrán disponer de un profesor que fuera del horario lectivo imparta clases para reforzar la lengua materna de estos alumnos. Con la aprobación en el año 1996 del currículo oficial de Religión Islámica se abre la posibilidad de que esta materia sea impartida en los colegios y/o institutos que lo soliciten. El problema surge cuando, por la falta de recursos económicos, todas estas iniciativas no pueden ser llevadas a la práctica.

Tres años después de la promulgación del Real Decreto de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades, el 28 de julio de 1999 se publica en el BOE la Orden Ministerial por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en centros sostenidos con fondos públicos; en su desarrollo establece como destinatarios, entre otros grupos sociales, al alumnado inmigrante y refugiado con desconocimiento de la lengua vehicular³² del proceso de enseñanza (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999). Dicha Orden Ministerial no deja suficientemente claros aspectos tan importantes para la integración del alumnado inmigrante como son: el establecimiento de zonas de atención preferente en barrios con alta conflictividad social, la limitación por aula³³ del porcentaje de alumnos con dificultades, el diseño de programas diferenciados acordes con las necesidades educativas de los grupos sociales a los que van dirigidos (programas de acogida del alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas, apoyos en lengua y cultura materna, programas específicos para alumnos con problemas familiares y sociales, etc.) y, por último, la formación del profesorado.³⁴

³² Entendemos por lengua vehicular en el caso de la Comunidad de Madrid el castellano.

³³ Muñoz Sedano (1997), establece como punto prioritario para llevar a cabo Programas Educativos de atención a inmigrantes, la necesidad de evitar la concentración de un elevado número de alumnos inmigrantes por la posibilidad que este hecho fomente un “proceso de guetización escolar”.

³⁴ Muñoz Sedano indica claramente la necesidad de una formación específica del enseñante sobre educación intercultural, fenómenos migratorios y enseñanza de la segunda lengua (Muñoz Sedano, 1997: 42-47).

Con las transferencias en materia educativa a las distintas Comunidades Autónomas, este Real Decreto está siendo desarrollado y aplicado de formas y maneras muy diferenciadas. En la Comunidad de Madrid se publica el 15 de Octubre de 1999 en el BOCM, la Orden por la que se regulan las acciones de Compensación Educativa (Orden de 15 de octubre de 1999, Consejería de Educación de la C.M.). Esta orden es muy similar en su planteamiento a la anteriormente citada de 22 de Julio de 1999. Más recientemente, con la promulgación de la Resolución de 4 de septiembre de 2000 (BOCM nº 217, martes 12 de septiembre de 2000) la referida Consejería de Educación intenta establecer de una forma específica las acciones dirigidas a la atención del alumnado inmigrante en Educación Secundaria Obligatoria; para ello, propone un Documento de Evaluación de la Competencia Comunicativa del Alumnado Inmigrante, y así mismo plantea:

En el caso del alumnado inmigrante con desconocimiento del castellano, se podrá desarrollar un programa intensivo de aprendizaje de la lengua durante un periodo de un trimestre escolar, incrementando el número de ocho horas semanales de atención educativa en el grupo de apoyo, establece también que (...) el apoyo se podrá extender a otras áreas del currículo en función de las necesidades derivadas del nivel de competencia comunicativo-lingüística que presente. (Resolución de 4 de septiembre de 2000, BOCM nº 17, martes 12 de septiembre.)

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados por la Consejería de Educación –en las nuevas normativas legales– en lo que se refiere a la atención del alumnado inmigrante, es imprescindible concretar las actuaciones a través de plantea-

mientos didácticos que partan de las necesidades de los alumnos y de su nivel de conocimiento de la lengua vehicular; para ello, es conveniente elaborar materiales de evaluación que, en términos concretos, diagnostiquen el nivel de competencia comunicativa –subcompetencia gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica³⁵– de los mismos; e igualmente, diseñar modelos metodológicos que desarrollen procedimientos encaminados a facilitar la enseñanza del español como segunda lengua en los centros escolares con población inmigrante.

Sin embargo, con la aprobación en octubre de 2002 de la LOCE³⁶, se abren nuevas interrogantes respecto al lugar que ocupará la atención del alumnado inmigrante en el nuevo panorama educativo español. Los nuevos itinerarios formativos y los grupos específicos de apoyo³⁷ a los alumnos inmigrantes, abren una línea contrapuesta al espíritu inclusivo de la LOGSE y más específicamente al del Real Decreto de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de las Desigualdades Educativas.

Por último, cabría señalar que la composición cada vez más plural de la sociedad española y la perspectiva del hecho migratorio dentro del marco de la construcción europea, provocan una necesidad de recomposición del tejido social y una redefinición de valores dentro del marco político, económico y social que

³⁵ Componentes de la competencia comunicativa Canale (1983/95: 63-82).

³⁶ Ley Orgánica de Calidad de la Educación.

³⁷ LOCE, Capítulo VII de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, en la sección 1ª de los alumnos extranjeros, artículo 39 de la incorporación al sistema educativo.

afectan de lleno al terreno escolar. Ya en 1977, la CEE, en su directiva 77 de 25-7-77, formula una serie de principios generales sobre la respuesta que los Estados miembros debían dar a la integración de inmigrantes en los diferentes sistemas educativos:

El compromiso de los Estados miembros de tomar las medidas necesarias para ofrecer una enseñanza gratuita de acogida, con especial refuerzo en el aprendizaje de la lengua oficial del Estado, adaptada a las necesidades específicas de estos niños. Para realizar esta tarea se obliga a los Estados miembros a una formación específica del alumnado. Los Estados miembros de acogida se obligan a promover, en colaboración con los de origen, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. Por último, los currículos deberían adoptar una perspectiva que trascendiera lo meramente nacional y fomentara las relaciones entre los pueblos y la tolerancia entre las personas. (CEE, Directiva 77 de 25-7-77.)

En conclusión, es necesario que la legislación educativa arbitre las medidas necesarias para que se haga efectiva la educación de los alumnos inmigrantes desde una perspectiva de reconocimiento y valoración de las diferencias culturales y lingüísticas, separando las prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje de la lengua española a estos alumnos inmigrantes de modelos compensatorios asociados a deprivaciones socioculturales; sólo de esta manera se podrá hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades postulado en nuestra legislación educativa, al tiempo que se evita incurrir en tópicos culturalista que asocian el fracaso exclusivamente a las diferencias culturales expresadas en términos de inferioridad.

2.5.5. Actitud de los padres de los alumnos inmigrantes

El nivel de aceptación del individuo en el medio social en el que se desenvuelve y la imagen mental que el mismo proyecte en el resto de los sujetos son factores determinantes a la hora de configurar la “identidad individual”. Por ello, a través de las opiniones de padres, profesores y alumnos autóctonos vamos a analizar las preocupaciones que suscita y las actitudes que genera la presencia de un colectivo importante de alumnos marroquíes en el IES San Isidro.

El problema del desconocimiento del idioma es uno de los primeros y más importante al que se enfrentan los inmigrantes marroquíes a su llegada; *el inmigrante desea y aspira a pasar desapercibido. Expresarse en español es darse a conocer, es permitir que los demás lo clasifiquen (...) por eso muchas veces prefieren callarse; algo que, en cambio, va en detrimento de su aprendizaje* (El-Madkouri Maataoui, 1999: 33). Además, las circunstancias familiares, laborales e incluso culturales hacen que la asistencia a cursos de español sea bastante intermitente, o incluso nula, lo que dificulta la posibilidad de alcanzar una competencia comunicativa en dicha lengua tanto a corto como a medio plazo, e incluso en ocasiones ésta nunca llega a producirse. Estos adultos extranjeros suelen, casi siempre, aprender por su cuenta.

La hermana mayor de un joven escolarizado nos dice:

(7) < *Yo aprendí el español por la televisión; con amigas charlando..., cada día cojo algo y lo apunto, por si no lo recuerdo.*

(D-7)

Una madre que llegó a España por primera vez en 1985 aún no lo habla bien y comenta:

(8) < *Es muy difícil, no salgo y en casa y con la familia hablo marroquí.*

(D-8)

Como podemos observar, ambas declaraciones coinciden en señalar las dificultades que plantea el aprendizaje del idioma para los adultos inmigrantes, bien por los obstáculos que encuentran a la hora de recibir una enseñanza *formal* en esta lengua –los cursos para inmigrantes adultos son insuficientes y muchas veces se imparten en horarios incompatibles con la jornada laboral del inmigrante–; o bien, a causa de las dificultades para vencer el miedo al *error* a la hora de comunicarse y el temor a ser reconocido como extranjero, o simplemente por motivos culturales que imponen un determinado aislamiento –más significativo en las mujeres que no trabajan y tienen pocos contactos con la población española–; aunque, como se desprende del testimonio de la mujer de menor edad (7), para aquellos inmigrantes más jóvenes y con unos modelos culturales menos tradicionales resulta más fácil, en igualdad de condiciones, vencer el temor inicial a la nueva lengua y comenzar a comunicarse en ella.

La llegada a España, en muchos casos, suele ser traumática y no corresponde con la idea que ellos se habían forjado en Marruecos de este país: *En la mente de cualquier recién llegado existe una España soñada: la que ha configurado a través de sus largos días de cavilaciones cuando pensaba en el éxito que tendría su proyecto de irse fuera de su país* (El-Madkouri Maataoui, 1999: 25). Por otro lado, los motivos que les llevan a iniciar esta marcha suelen ser generalmente de tipo económico, lo cual supone una situación inicial de privación y, al mismo tiempo, un deseo de superación de la misma. Así lo manifiesta la siguiente persona entrevistada.

Una de las madres, separada hace años de su marido, nos comentaba:

(9) < *Vine para poder sacar a mis hijos adelante.*

< *Cuando vine aquí no necesitaba tanto, pero mis hijos son mayores y quieren caprichos y a mí me gusta que mis hijos estén bien, yo hago lo que puedo por ellos.*

(D-9)

Otra de las grandes preocupaciones por las que pasa el inmigrante son *los papeles*, es decir, contar con un periodo de residencia legal. Esta constante repercute en toda su vida familiar y escolar; el hecho de la clandestinidad hace que en muchas ocasiones estos alumnos permanezcan encerrados en casa, sin salir durante días por miedo a ser descubiertos; también motiva la disgregación familiar, ya que normalmente suele ser uno de los progenitores quien viene primero y sólo cuando ya está instalado, se procede al reagrupamiento de los otros miembros de

la familia, en un proceso que normalmente es muy lento y angustioso, tal y como lo manifiesta uno de los sujetos entrevistados:

(10) < *Yo tengo los papeles, pero mis hijos llevan poco tiempo (tres años) y todavía tengo sus papeles en trámite.*

(D-10)

El futuro profesional de los hijos constituye otra de las grandes preocupaciones de estas familias inmigrantes: (...) *los padres tienen la convicción de que la escuela a la que sus hijos asistirán les facilitará aprender un “oficio” que no hubieran podido tener en su país* (Nicoladzé, 1993: 67).³⁸

Un padre marroquí expresaba así su preocupación por el futuro de sus hijos y sus expectativas de forjar para ellos uno mejor que el suyo propio:

(11) < *Ellos tienen que estudiar y ser algo en la vida..., si yo no tengo futuro, a cambio, ellos sí.*

(D-11)

Consecuentemente, en relación con las perspectivas de futuro se encuentra el tema escolar; los padres marroquíes en general tienen una buena imagen de la escuela española, no presentan quejas sobre ella, aunque frecuentan poco el cen-

³⁸ (...) *la conviction des parents est faite que c'est par l'école en France que leurs enfants auront “un métier”, ce qu'ils n'auraient pas en restant chez eux* (Nicoladzé, 1993: 67).

tro educativo *–les falta tiempo–*; no asisten a reuniones de la APA (Asociación de Padres de Alumnos) ni forman parte de ella, la mayoría de las veces por problemas de comunicación *–no pueden expresarse con la corrección que quisieran en lengua española–* y también a causa de dificultades horarias motivadas por largas jornadas laborales. Además, el sentido jerárquico que su cultura concede a la autoridad y la visión de la escuela que traen de Marruecos hace que siempre *den la razón* y respeten las decisiones tomadas por los profesores, aún en contra de las opiniones de sus hijos; el ejemplo (12) da clara muestra de ello:

(12) < *Este año la pequeña decía que el profesor la trataba mal y que le tiraba de los pelos (risas) y la mayor decía que tampoco la trataba bien. Pero digo, será porque hace algo en el colegio, ¿no crees?*

< *Yo no hago caso a la niña porque si les haces caso y siempre das la culpa al profesor, entonces los niños se subirán a tu espalda...; hay que asustarlos, hay que decirles que hagan caso al profesor y que hay que comportarse bien en clase.*

(D-12)

Otro factor importante en la vida de estas familias inmigradas en el nuevo país es el relacionado con la convivencia; los estereotipos y prejuicios latentes en nuestra sociedad en relación con la inmigración generan situaciones de rechazo al tiempo que provocan inseguridad y miedo entre los inmigrantes. Ante este hecho, algunos de ellos afrontan con resignación esta situación; otros, sin embargo opinan que las relaciones de convivencia no son tan negativas, o incluso que pueden mejorar, así lo vemos en los ejemplos (13) (14) y (15):

(13) < *Sí, ahora hay mucho (rechazo), hay mucho. Bueno, ¡qué quieres que te diga! Si nos mandaban a nuestro país, pues nos vamos.*

(D-13)

(14) < *Nosotros estamos bien en el barrio, no tenemos ningún problema.*
< *Hay gente buena y gente mala en todos los sitios, pero yo me llevo bien con todo el mundo, tanto aquí como allá.*
< *Todo el mundo me aprecia en el barrio, me quieren, ¡todo el mundo!*

(D-14)

(15) < *Había una racista, pero ya se ha ido.*

(D-15)

Otras dificultades añadidas para la integración (...) *salen a la palestra al producirse el contraste entre lo que el inmigrante se dejó y lo que encuentra. Temas esenciales en este caso son la tradición y la religión* (El-Madkouri Maa-taoui, 1999: 31). El respeto a las costumbres y modos de vida del país de origen se mantiene en las primeras generaciones, pero es más difícil que se transmita a las generaciones siguientes. El contacto con otra cultura hace que ambas se entremezclen y se opte por aquello que resulta más cómodo, como se muestra en (16):

- (16) < *Yo las sigo (las tradiciones) siempre.*
< *Yo quiero que sigan (mis hijos) las costumbre árabes, aunque cuando son mayores es difícil convencerlos.*
- (D-16)

Las expectativas de cara al futuro varían respecto a la edad de los inmigrantes; los padres de más edad piensan en volver a su país de origen generalmente, su idea es esperar a la mayoría de edad de sus hijos para entonces tomar la decisión de quedarse en España o volver a Marruecos; en este sentido se expresaba una de las madres de un alumno del instituto con la que tuvimos la oportunidad de conversar:

- (17) < *Cuando ya sean mayores y cada uno tenga su vida no sé, pensaré, pero ahora no pienso en nada.*
< *Formar mi familia, tener nietos y eso, yo no pienso volver ahí.*
- (D-17)

En conclusión, los problemas que experimentan estas familias inmigrantes en relación con su integración en el nuevo país se centran fundamentalmente en tres aspectos: primero, el desconocimiento de la lengua que actúa como freno en el proceso de adaptación debido a la incapacidad de comunicación que genera; segundo, la indecisión de cara al futuro –la permanencia en España o la vuelta a Marruecos–, y al mismo tiempo, las expectativas de éxito profesional y social para sus hijos; por último, el rechazo que en general sienten por parte de la sociedad española. Todo ello genera en estas familias inmigradas un sentimiento de

aislamiento y desarraigo, que les lleva a la búsqueda continua de una nueva identidad.

2.5.6. Actitud del alumno autóctono

El factor que pasamos a analizar a continuación es de gran importancia para la integración en el medio escolar de los alumnos inmigrantes y para el desarrollo de su sentido de autoestima; se trata, pues, de determinar la actitud que mantienen los compañeros españoles respecto a la presencia de alumnos inmigrantes. En general es bastante diversificada, aunque la postura más frecuente coincide con un planteamiento asimilacionista, es decir, los inmigrantes deben integrarse, asimilarse a las normas y pautas culturales que se dan en la sociedad española, sin que por el contrario los alumnos autóctonos muestren deseo o interés por conocer la cultura de sus compañeros; y cuando surgen conflictos, según estos compañeros autóctonos, es porque los alumnos inmigrantes *se portan mal*, es decir, no acatan las que a su juicio son las pautas de conducta de este país; así lo manifiestan los alumnos españoles en (18) y (19):

(18) < *Hay algunos que se comportan mal, con mala educación y todo.
Yo si voy a otro sitio intento adecuarme al país.*

(D-18)

(19) < *Para mí no. Yo no soy racista, lo que pasa es que si les dices algo porque algunos se comportan mal, luego, claro, te llaman racista.*

(D-19)

En general, la actitud de los alumnos españoles manifiesta una falta de acercamiento a los inmigrantes; puesto que al desconocer elementos básicos de otras culturas, éstas se observan con recelo. La declaración hecha por una alumna española en (20) refleja claramente esta situación. Sin embargo, justifican su actitud de rechazo afirmando que los inmigrantes se marginan, autojustificándose e inculcando a los compañeros inmigrantes de esta situación. Buena cuenta de ello da el ejemplo (21), en el cual se habla de una situación creada en el patio de recreo del colegio:

(20) > *¿Sabíais que el mes pasado fue el mes del Ramadán para los marroquíes?*

< *Yo no sabía qué era, pero luego me lo dijeron. Sé que hacen algo raro también, ayunan o así.*

(D-20)

(21) > *Ese grupo de marroquíes, ¿os deja entrar en el grupo?*

< *¡Qué va! ¡Fuera, fuera, fuera de aquí! No te dejan sentarte.*

(D-21)

Sin embargo, existen también otras posturas entre el alumnado autóctono: algunos se muestran mucho más abiertos y tolerantes hacia otras culturas y formas de vida, de manera que el sentimiento hacia sus compañeros se vuelve más igualitario, como manifiesta a continuación esta alumna española:

- (22) < *No hay ninguna diferencia. Yo soy igual que los otros niños.*
- < *Mi amiga me ha contado cosas de su país y todo. Yo iría a su país más que a otro país.*
- < *Yo el año pasado estaba con dominicanas y hacíamos una pandilla, pero estábamos españoles, dominicanos...*
- < *Yo, el año pasado, había un chico marroquí que me llevaba muy bien con él y yo lo sabía (la tradición del Ramadán) más que nada por él.*

(D-22)

Para finalizar, las distintas opiniones recogidas nos llevan a concluir en la necesidad de reflejar en los currículos escolares el estudio de las diferencias culturales, con el fin de evitar actitudes de rechazo o abiertamente xenófobas producidas por el desconocimiento, como en muchos casos hemos podido observar a través de las declaraciones de los alumnos.

2.5.7. Actitud del profesorado

Las posturas que los profesores mantienen en relación con la escolarización del alumnado inmigrante son muy variadas, y dependen generalmente de la relación que en la actualidad tengan con estos alumnos y de las perspectivas de futuro de los mismos –posibilidad de acceder a una plaza en otro instituto, impartir cursos de Bachillerato a los que la mayoría de los alumnos inmigrantes no tienen acceso–; en este sentido se observan distintos argumentos, desde la consideración de este tipo de alumnado como una nota colorista, hasta el rechazo más absoluto unido al desconcierto y temor. Asimismo, un núcleo importante de pro-

fesores mantiene una actitud de inquietud hacia los problemas de racismo que están empezando a manifestarse en la sociedad española; piensan que éstos pueden trascender al centro educativo y crear serios conflictos. Así queda recogido en las manifestaciones hechas en (23) (24) por un docente:

(23) < *Hay que tomar medidas al respecto, sentarnos a hablar de qué centro va a ser éste y qué problemas tenemos; y, entonces actuar en consecuencia, organizándolo y planificando actividades.*

(D-23)

(24) < *Este momento, me parece especialmente propicio para que se produzcan problemas de racismo.*

< *Al instituto no ha llegado, pero en la calle, da miedo, van con esas botas, y aquí que hay tanto inmigrante...*

(D-24)

Por otro lado, los docentes presentan una gran divergencia de opiniones en relación con la pluralidad cultural y el respeto a las diferencias: para algunos el hecho de la multiculturalidad se basa en el respeto y valoración de otras culturas y es una constante que hay que fomentar en el instituto, utilizando para lograrlo todo tipo de actividades y proyectos educativos, de ello nos da constancia el testimonio que se recoge en (25):

(25) < *Pues hemos estado siempre en contacto (con expertos) para tratar de... no de integrarlos a nuestra cultura (a los chicos), sino que no se sientan ellos desplazados de nuestra cultura.*

< Hemos participado en Jornadas de Educación Multicultural, en seminarios, en grupos de trabajo sobre multiculturalidad... De hecho, estamos haciendo un Proyecto de formación sobre interculturalidad, atendiendo a la diversidad que tenemos (...), entendida como el conocimiento del otro, pero no en su diferencia, sino en su igualdad, que es lo más importante.

(D-25)

Otro núcleo importante de profesores plantea que la verdadera problemática en relación con la integración de los alumnos marroquíes está fundamentada en el desconocimiento del idioma y la escasa formación escolar previa; igualmente, estos docentes afirman que también influyen en la adaptación al centro y en los resultados escolares las costumbres, la religión, el carácter personal, la corrección de modales, la educación, la procedencia geográfica; en su opinión, la aculturación es el medio más efectivo para la adaptación. En general las opiniones son muy similares a las que presentamos en (26) y (27):

(26) *< Pero lo que todavía no tenemos son los datos de por qué “no rinden”, pues qué tipo de escolarización han tenido, qué dificultades encuentran ahora para tener tan malos resultados, porque desde luego el idioma..., no es solamente el idioma.*

(D-26)

(27) *< Es que “el idioma” es una parte importante, porque después hay más cosas. Claro.*

< A mí me parece que el buen rendimiento permite una integración más rápida, en el grupo por lo menos.

(D-27)

Finalmente, las demandas de este colectivo se basan en la necesidad de docentes especialistas que lleven a cabo la profundización, la diversificación, el aprendizaje del idioma e incluso la adaptación de textos, y, al mismo tiempo, en la justa distribución del alumnado entre todos los centros sostenidos con fondos públicos, para así evitar la concentración masiva de inmigrantes en determinados colegios e institutos. Esta opinión es compartida por todo el claustro del centro, que lo manifiesta en la línea de lo expuesto en (28):

(28) < *No es normal que sea la escuela pública exclusivamente la que deba acarrear con estos colectivos.*

< *Claro, aquí los inmigrantes están en el instituto, los colegios concertados no tienen ni uno solo.*

< *Los padres matriculan a sus hijos en la concertada. Dicen que en el centro hay muchos moros.*

(D-28)

2.5.8 Conclusiones

Nuestro objetivo a lo largo de este análisis está orientado a determinar el perfil del contexto educativo en el que se desarrolla la vida del alumnado inmigrante cuando se integra en el medio escolar. Para ello, hemos utilizado las declaraciones de los alumnos que han actuado como informantes y nuestras reflexiones basadas en una larga experiencia docente con el alumnado inmigrante; todo ello nos ha llevado a concluir en la necesidad de diseñar un Plan de Intervención basado en dos campos de actuación prioritarios, que afectan tanto a la actitud de los alum-

nos autóctonos como a la relación que las familias mantienen con el centro educativo y, de igual modo, con el claustro de profesores del instituto.

En cuanto a la organización del centro, dentro de un planteamiento pluricultural, deben tomarse medidas que faciliten *la integración en el instituto*: enseñar a los alumnos, desde su incorporación en el centro, a utilizar los diferentes servicios; mostrarles las distintas partes del instituto y su funcionamiento; presentarles el profesorado y al equipo directivo. Por otro lado, debe favorecerse *la participación* de estos alumnos y sus familias en todas las actividades escolares y extraescolares del centro, así como en la asociación de padres. Es importante que el alumno se encuentre *inscrito en un curso*³⁹ que sea adecuado a su edad y a su nivel de conocimiento, al mismo tiempo que reciben apoyos en español como segunda lengua y en su lengua materna. No podemos olvidar la necesidad de establecer un *diálogo continuo con las familias*, desde que llegan al centro, aunque a veces los problemas laborales, lingüísticos y las diferencias culturales lo dificulten. Es necesario el desarrollo de actividades que permitan el contacto entre las distintas culturas, la valoración y el reconocimiento mutuo para evitar situaciones

³⁹ Según el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, BOE de 12 de marzo de 1996: el alumno inmigrante se integra desde el primer momento en un curso escolar determinado por su edad, y paralelamente recibe apoyos que favorezcan el aprendizaje de la segunda lengua. En palabras de Lovelace (1995: 45):

Este planteamiento es de una gran relevancia por las implicaciones que tiene a la hora de organizar los procesos de enseñanza del alumnado que no domina o desconoce por completo el idioma del país de acogida, pues 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, que decidir iniciar un programa específico de enseñanza del idioma bajo la con-

de rechazo por parte de la población autóctona. Por último, la educación en centros pluriculturales debe *ampliarse más allá del contexto académico*, creando redes de contacto con distintos tipos de organizaciones y asociaciones del barrio, que apoyen nuestra labor docente con actividades fuera del centro encaminadas a la plena integración social del alumnado y orientadas a remediar las carencias económicas y sociales de éstos y de sus familias.

En relación con el profesorado, partimos de la necesidad de una formación específica que se adecue a la situación multicultural de los centros:

Es menester que los profesores se preparen para recibir y comprender a sus alumnos, a sus familias, a sus colegas procedentes de otros países; que respeten la diversidad de lenguas, los modos de vida, los proyectos, los comportamientos y las religiones; que puedan manejar los conflictos que surjan y sepan aprovecharlos para enriquecer culturalmente a cada uno. (Muñoz Sedano, 1997: 42.)

Dicha formación se hace aún más necesaria cuando se trata de profesores de apoyo encargados de la docencia de este alumnado inmigrante. Estos profesores deben contar con una formación específica relacionada con todos los aspectos de la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua:

(Continuación nota página anterior)

cepción de que no se pueden proporcionar otros aprendizajes hasta que no conozca suficientemente el idioma.

La hipótesis de utilizar una formación de profesores, para estos inmigrantes, de didáctica de las lenguas extranjeras es absolutamente beneficiosa. Esta metodología está más próxima a las necesidades de este alumnado que aquella relativa a la enseñanza de lenguas maternas. (Boyzont Fradet, 1993: 39.)⁴⁰

2.6. ANÁLISIS DE LA NOCIÓN DE “IDENTIDAD” DEL ALUMNO INMIGRANTE MARROQUÍ EN EL MARCO EDUCATIVO

2.6.1. Planteamiento epistemológico sobre la noción de “identidad”

Antes de realizar el análisis cualitativo de los datos obtenidos creemos necesario establecer los parámetros conceptuales, respecto a la noción de identidad, en los cuales hemos insertado dicho análisis.

Siguiendo a Monteil (1994), pensamos que la identidad es una de las nociones de la Psicología más problemáticas. Hablar de la identidad de una persona es bastante subjetivo y ambiguo; es referirse a lo más profundo del ser, o a sus relaciones e intercambios con los demás y a sus sentimientos de pertenencia. Hablar de identidad es aislarse en lo personal o, más bien, buscar la identidad plural presente en cada uno. Identidad es igualmente describir un estado, una herencia, un don, un pasado. Por el contrario, es también desarrollar un proceso de cons-

⁴⁰ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

L'hypothèse de l'utilité d'une formation en FLE relevant sans doute de l'observation des pratiques et de l'incontestable bénéfice d'une information solide sur ses méthodologies différentes de celles de la langue maternelle. Question totalement absente de la formation initiale des enseignants. (Boyzon-Fradet, 1993: 39.)

trucción personal. Tenemos una sola identidad real, la dignidad de la persona humana.

En los ámbitos de la Sociología y la Psicología, algunos autores consideran que cada individuo tiene muchas identidades y no una sola. Grosser (1996) distingue las siguientes categorías:

- i) La identidad personal es aquella que comprende los signos patentes (la imagen mental que uno mismo tiene de su cara o el lugar particular que ocupa en el seno de las redes familiares) y la combinación de hechos biográficos que forman parte del individuo.
- ii) La identidad social incluye los atributos estructurales (la profesión) y se compone de dos partes: la identidad social real que está formada por las categorías y atributos objetivos del sujeto; y la identidad social virtual, es decir, los caracteres posibles que atribuimos al sujeto.
- iii) La identidad en sí misma es la que el individuo siente, es decir, el sentimiento subjetivo de su situación y de la unidad y continuidad de su persona.

En consecuencia, no podemos referirnos al término identidad personal sin tener en cuenta el conjunto de modos de vida, de formas de ser, de sentir y de

pensar que van a caracterizar la identidad de un individuo y que se van a elaborar respecto a un grupo o una sociedad determinada, es decir:

La identidad no se nos da de una vez por todas, sino que se va construyendo y transformando a lo largo de toda nuestra existencia. Ya se ha dicho en muchos libros, y explicado con detalle, pero no está de más subrayarlo nuevamente: los elementos de nuestra identidad que ya están en nosotros cuando nacemos no son muchos –algunas características físicas, el sexo, el color...–. Y además, ni siquiera entonces todo es innato. No es que el entorno social determine el sexo, desde luego, pero sí determina el sentido de esa condición; nacer mujer no significa lo mismo en Kabul que en Oslo, la feminidad no se vive de igual manera en uno u otro sitio, como tampoco ningún otro elemento de la identidad... (Maalouf, 1999: 3.)

Por todo lo anterior, afirmamos que cultura e identidad son dos términos diferentes, pero unidos de tal manera que ambos forman parte de la idiosincrasia de un sujeto determinado; de igual modo⁴¹:

Un acto cultural es siempre más que un acto material; es también el sentido que es dado por el grupo, las intenciones que hay detrás de las palabras, los gestos, los objetos... Los adultos que no comprenden la utilización de ciertas palabras por los jóvenes, los occidentales que no com-

⁴¹ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Un acte culturel est toujours plus que l'acte matériel; c'est aussi le sens qui y est donné par le groupe, les non-dits qui sous-tendent, les paroles, les gestes, les objets... les adultes qui se méprennent sur l'utilisation des certains mots par jeunes, les Occidentaux qui ne comprennent pas pourquoi les asiatiques sourient tout le temps, pourquoi les Maghrébins se mettent tout près de vous pour vous parler (Verbunt, 1994: 29.)

prenden por qué los asiáticos sonríen todo el tiempo, por qué los magrebíes se ponen muy cerca de ti para hablarte... (Verbunt, 1994: 29.)

En consecuencia, pensamos que la identidad individual es el resultado de una síntesis personal, de una multiplicidad de factores e imperativos, condicionada siempre por la identidad colectiva inmersa en un tiempo y espacio determinados.

No debemos olvidar tampoco que la cultura, aunque nos condiciona, también permite un margen de maniobra a cada individuo que la representa; hay valores que son universales y otros que son particulares y la resistencia al cambio, en relación con éstos, no se ejerce con igual presión en todas las situaciones. De forma general, podemos decir que resulta más fácil el cambio con respecto a los aspectos funcionales de la existencia, mientras que dicho cambio se complica cuando se entra en relación con la esfera de lo emocional y en cuestiones adaptativas relacionadas con la vida religiosa, sexual, etc.

Finalmente, al analizar cualitativamente los factores culturales, pensamos que el estudio de la cultura de un grupo étnico diferente al del país receptor comporta siempre un peligro: encerrar al grupo en cuestión dentro de la representación que teníamos preestablecida sobre él. Resulta imprescindible plantear que los juicios sobre otras culturas se inclinan siempre hacia una representación generalista, ya que, en realidad, ninguna cultura es perfectamente homogénea puesto que normalmente todas plantean fisuras y contradicciones (Verbunt, 1994).

Por último, nuestro estudio debe tener en cuenta el hecho de que hablar de la identidad del alumno inmigrado implica múltiples factores, puesto que ésta se encuentra en una continua transformación marcada por su pertenencia, más o menos equitativa, a dos o más culturas, por la necesidad de conocer varias lenguas y por el deseo de integrarse y aprender distintas formas de pensar, sentir y vivir⁴².

2.6.2. Análisis cualitativo

En todo proceso de enseñanza-aprendizaje, las características individuales de los alumnos tienen una especial relevancia, de igual modo, los factores culturales intervienen en los procesos de comunicación y en general en todo lo relativo a la transmisión de saberes. Por tanto, en las siguientes páginas vamos a determinar –a través del análisis cualitativo del corpus de datos– el modo en que actúan las diferencias individuales y culturales en el aprendizaje.

⁴² Como indica Maalouf (1999: 13):

Un joven nacido en Francia de padres argelinos lleva en sí dos pertenencias evidentes, y debería poder asumir las dos. Y digo simplificar, pues hay en su personalidad muchos más componentes. Ya se trate de la lengua, de las creencias, de la forma de vivir, de las relaciones familiares o de los gustos artísticos o culinarios, las influencias francesas, europeas, occidentales, se mezclan en él con otras árabes, bereberes, africanas, musulmanas... Esa situación es para el joven una experiencia enriquecedora y fecunda si se siente libre para vivirla en su plenitud, si se siente incitado a asumir toda su diversidad.

2.6.2.1. Percepción

La percepción de la realidad está condicionada por la cultura:

Resulta paradójico decir que personas que miran el mismo objeto o escuchan el mismo sonido, no están viendo ni escuchando la misma cosa. La cultura nos enseña a seleccionar, a categorizar, a establecer asociaciones, a organizar el universo de manera singular (...) Podríamos decir también que vemos lo que nos han enseñado a ver, que escuchamos lo que nos han enseñado a escuchar. (Verbunt, 1994: 79.)

Por ello, cada cultura se sirve de variados recursos para establecer su realidad; así, por ejemplo, los japoneses tienen una sola palabra para designar el azul y el verde; del mismo modo, la mayoría de las lenguas utilizan un único término para referirse a la nieve, mientras que los esquimales tienen veinte; e incluso, las comidas que son deliciosas en unos países, en otros son juzgadas como repulsivas (todos los alumnos árabes manifiestan una auténtica repulsión ante cualquier derivado del cerdo, que incluso en algunos casos puede llegar al vómito, mientras que para la gran mayoría de los adolescentes occidentales las salchichas son uno de sus platos predilectos).

Los olores, los sonidos y las sensaciones táctiles no tienen una existencia objetiva, están condicionados por la propia cultura⁴³; en este sentido, en la novela

⁴³ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

de Mernissi (1996: 121) *Rêves de femmes*, la autora nos ofrece –a través de las palabras de una niña marroquí– maravillosas descripciones sobre la percepción de diferentes situaciones y hechos relacionados con lo europeo:

Los alemanes son cristianos, es seguro. Viven en el norte como todos los demás, en eso que nosotros llamamos “Blad Teldj”, el país de la nieve. Alá no ha hecho regalos a los cristianos: su clima es frío y riguroso, esto les hace que tengan mal humor. Cuando el sol no sale durante meses, se vuelven malos. Para calentarse, están obligados a beber vino y otras bebidas fuertes que les vuelven agresivos, y comienzan a buscar defectos en los otros. Beben a veces té, como todo el mundo, pero su té es amargo e hirviente, muy diferente al nuestro, siempre perfumado a la menta, a la absenta o al mirto. Mi primo Zin, que ha ido a Inglaterra, dice que el té allí es amargo y tienen que ponerle leche. Samir y yo hemos intentado una vez poner leche en nuestro té a la menta. ¡Estaba malísimo! ¡No es raro que los cristianos sean desgraciados y busquen sin parar la disputa! (Mernissi, 1996: 121.)

(Continuación nota página anterior)

Les Allemands sont des chrétiens, c'est sûr. Ils vivent dans le nord comme tous les autres, dans ce que nous appelons “Blad Teldj”, le pays de la neige. Allah n'a pas fait de cadeau aux chrétiens: leur climat est froid et rigoureux, ce qui les met de mauvaise humeur.

Quand le soleil ne se montre pas pendant des mois, ils deviennent méchants. Pour se réchauffer, ils sont obligés de boire du vin et d'autres boissons fortes qui les rendent agressifs, et ils commencent à chercher des noises aux autres. Ils boivent parfois thé, comme tout le monde, mais même leur thé est amer et bouillant, très différent du nôtre, toujours parfumé à la menthe, à l'absinthe ou au myrte. Cousin Zin, qui est allé en Angleterre, dit que le thé, là-bas, est si amer qu'ils sont obligés d'y mettre du lait. Samir et moi avons donc essayé une fois de verser du lait dans notre thé à la menthe, juste pour voir. C'était dégoûtant! Pas étonnant que les chrétiens soient malheureux et cherchent sans arrêt la bagarre! (Mernissi, 1996: 121.)

2.6.2.2. Tiempo

(...) Cuántas veces hemos oído que conforme a las reglas sociales llegar tarde es una falta de respeto... Se trata, sin embargo, de una diferencia cultural: el mismo hecho no es interpretado igual por todo el mundo. (Verbunt, 1994: 81.)

La percepción del tiempo no coincide en las distintas culturas y ello incide en las relaciones sociales y en las normas de comportamiento: la noción de tiempo puede entenderse como un ritmo cíclico, que obedece a las estaciones y los ciclos naturales y de la vida (nacimiento, vida adulta, vejez y muerte), o como un ritmo impuesto medido desde parámetros de tipo matemático⁴⁴.

Mohamed responde:

(29) < No tengo despertador, simplemente me levanto cuando pienso que es la hora.

(D-29)

Hanae, la madre de unas alumnas, tiene cita para hablar con la profesora a una hora previamente acordada; nunca cumple el horario y llega en cualquier momento de la mañana en busca de la profesora.

⁴⁴ (...) Esta idealización consiste en una concepción del tiempo en forma de círculo, que se acompaña de una mitología y del fatalismo del destino; todo lo que ocurre en él es una necesidad. Los árabes tienen un sentido circular de la historia. (...) El sistema no se basa en el porvenir sino en el pasado; se asienta sobre postulados considerados eternos. (...) En el idioma árabe existe el pasado, “al-mâd”i, y el presente, “al-hâdir”, pero no el futuro. En su lugar, existe el presente durativo, que desempeña el papel de futuro. (Nair, Ed. Esteve, 1998: 42.)

(30) > *¿Por qué no ha venido a la hora acordada?* pregunta la profesora
(Silencio. Se lleva la mano al corazón. Coge la mano y te muestra
afecto y respeto)

> *Muy cansada, muchas cosas...*

(D-30)

Los ejemplos (29) y (30) son un claro exponente de lo arriba mencionado: la concepción de la noción de tiempo no coincide en los ámbitos culturales español y marroquí: las obligaciones laborales y/o familiares pueden funcionar como justificante de un retraso en la cultura marroquí, mientras que en la española, no; se trata, en definitiva, de condicionar las relaciones al tiempo informal (familia, amistades, vacaciones) o al tiempo formal (empleo, negocios, etc.). De ahí que el conocimiento de las diferencias entre la cultura predominante en el país de origen y la del nuevo país de residencia por parte de la comunidad educativa concluya en la búsqueda de nuevas vías que puedan ayudar a la resolución del problema; organizando actividades que faciliten la adaptación del alumnado inmigrante al nuevo sentido del tiempo, y, al mismo tiempo, procuren el entendimiento por parte del profesorado de las causas culturales que motivan estas diferencias.

La noción del tiempo y su empleo varía según las culturas, el calendario lunar es el usado en el Islam y para muchos alumnos marroquíes el tiempo se divide en antes y después del Ramadán. De igual modo, la fecha de nacimiento o la celebración del cumpleaños no es tan significativa en todas las culturas; por ejemplo, en algunas ocasiones los alumnos marroquíes procedentes de los pue-

blos de la montaña y del Rif, no están inscritos en el Registro Civil con la fecha exacta de nacimiento, el siguiente ejemplo (31) muestra la importancia tan relativa que para este alumno rifeño tenía su fecha exacta de nacimiento:

(31) La profesora pregunta:

> *¿Cuántos años tienes, Said?*

< *No, sé.*

> *Eso no es posible, Said, todo el mundo sabe su edad.*

< *Sí, sí...Catorce.*

Said tiene un peso, una estatura y unas características físicas e intelectuales que no corresponden con dicha edad.

> *¿Cuándo naciste? ¿Cuál es la fecha de tu nacimiento? ¿Cuándo es tu cumpleaños?*

< *No sé.*

> *Y tu madre, ¿no sabe?*

< *No, mi padre vino y ella se quedó embarazada, luego se fue, la ciudad estaba lejos y no me apuntó en ningún sitio. Ella no sabe qué año es aquí.*

(D-31)

Las diferencias basadas en el tiempo natural son propias del mundo rural y a ellas se unen las diferencias religiosas; las fiestas de Año Nuevo no coinciden en todas las culturas y las fiestas religiosas tienen un ciclo distinto y una importancia diferente en cada una de ellas. Así, por ejemplo, la celebración de la Fiesta del Cordero es tan importante para los alumnos del Magreb que supone dos o tres días de vacaciones, lo mismo ocurre durante el Ramadán, época en la cual el ayu-

no obligado hace que el sentido del tiempo y el trabajo pase a un segundo plano, y se dé mayor importancia al hecho espiritual.

2.6.2.3. Espacio

No hay nada menos natural que la ocupación del espacio. Esta dimensión escondida puede ser reveladora de una mentalidad, de una voluntad política y de una concepción de las relaciones humanas. (Verbunt, 1994: 87.)

En las sociedades holísticas⁴⁵ el espacio es homogéneo, partimos de la noción fundamental de que *el paisaje es el producto de un grupo humano, las fronteras son una creación política y cada cultura se crea su propio horizonte en su interior* (Verbunt, 1994: 83). Es en esta concepción tradicional de espacio donde tienen explicación sentimientos como el amor a la tierra donde se ha nacido, en la que están enterrados los antepasados. A causa de esto, en muchos casos, ese sentimiento de arraigo a la tierra se antepone a cualquier otro presupuesto, y en el que permite que puedan originarse situaciones similares a las que se plantean en (32), que exponemos a continuación:

Touria y Naima, dos niñas marroquíes de 14 y 16 años, perdieron a su padre en un trágico accidente. Sus condiciones de vida en Madrid eran muy duras: vivían

⁴⁵ Nos referimos aquellas sociedades tradicionales donde el sentido que se tiene del tiempo, del espacio, de las relaciones con la naturaleza y de las propias relaciones humanas son globales. Son sociedades de tipo tradicional, eminentemente rurales y ubicadas en su mayoría en países del Tercer Mundo.

con su hermano mientras que la madre permanecía aún Marruecos. La mayor preocupación de toda la familia era la repatriación del cadáver, para lo cual llegaron al punto de empeñarse económicamente y recurrir a préstamos, ayudas familiares y todo tipo de recursos.

(32) > *El cadáver de mi padre está en una nevera en la mezquita.* Esta era la frase que de forma insistente repetía angustiosamente una de las niñas.

< *Tengo que llevarme a mi padre.* Ésta era la gran preocupación del hermano mayor y cabeza de familia en ese momento.

(D-32)

De igual forma, la noción de distancia está fuertemente sometida a la influencia de las culturas: unos opinan que algo se encuentra lejos, mientras que otros consideran que el mismo objeto está cerca. Estas diferencias se advierten de manera muy significativa en lo que respecta a la distancia corporal: cada cultura prescribe una cierta distancia que debe respetarse en las conversaciones, pero en cada cultura esta distancia es distinta; así, por ejemplo, la proximidad física e incluso el contacto son algo usual en el transcurso de una conversación en Marruecos, aunque se trate de una relación en un contexto formal. Las siguientes actitudes del joven alumno y su madre así como la de una profesora, en (33), son claros ejemplos de ello.

(33) Said, un niño de Ta-za de catorce años, abraza y besa a su profesora cada vez que está contento, de la misma manera que aquí lo haría un niño mucho más pequeño.

Es usual que las citas que las madres de los alumnos marroquíes mantienen con las profesoras estén llenas de besos y abrazos, pero a veces estas muestras de afecto no son comprendidas, son tomadas como exageradas e incluso llegan a producir molestias entre aquellos docentes es que desconocen estas costumbres.

Una profesora comentaba:

< Vino la madre de este alumno y se tiró encima de mí, me besó..., no lo comprendo, no sé qué quería, a mi no me gusta...

(D-33)

En conclusión, la ocupación del espacio no es la misma en las culturas donde predomina el individualismo que en aquellas donde el individuo tiene su razón de ser en relación con el grupo; esto se muestra en todos los ámbitos de las relaciones sociales y va desde el contacto físico, a las relaciones con el medio y con los demás. Por ello, en las sociedades comunitarias, los individuos se sienten incómodos con el vacío y con el silencio que representa para ellos la ausencia del otro; sin embargo, en las sociedades de corte occidental, las personas buscan la tranquilidad en ellos mismos o en su pequeño núcleo familiar, intentando hallar siempre silencio y soledad.

2.6.2.4. Integridad del cuerpo

Mi cuerpo es el puente entre yo mismo y el ambiente. Es mi cuerpo el que entra en relación con los otros y es mi cuerpo lo que permite a los otros

*conocerme. Gracias a mi cuerpo yo puedo manifestar que yo soy y yo doy una impresión de lo que soy, a quién o a qué deseo parecerme, aquello que permite a los otros juzgarme. Por el cuerpo yo entro en comunicación. (Verbunt, 1994: 91.)*⁴⁶

El cuerpo transmite un lenguaje tan codificado como el de los otros lenguajes: las posturas, la mímica, la forma de hablar, el acento, el vestido, el peinado, el maquillaje, etc., son distintas maneras de hacer hablar a nuestro cuerpo. Como consecuencia de ello, los cánones de belleza están culturalmente preestablecidos y no coinciden en todos los lugares; así, por ejemplo, en algunos países tener “unos kilos de más” –lo que para nuestra cultura es peyorativo– es considerado como un privilegio de aquellos que poseen una buena posición social, mientras que ser muy delgado se relaciona con la privación económica. Un alumno de quince años describe en (34) este hecho de una manera bastante cómica.

En una clase de español como segunda lengua. Un alumno marroquí de quince años tiene que realizar un ejercicio de descripción.

(34) > *Zakaría, tienes que describir a tu chica ideal. ¿Cómo son las chicas que te gustan?*
< *No entiendo.*

⁴⁶ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Mon corps est l'interface entre moi et mon environnement. C'est par mon corps que j'éntre en relation avec les autres et c'est mon corps qui permet aux autres de me connaître. Par mon corps je peux manifester que je veux être et je donne une impression de ce que je suis, à qui ou à quoi je souhaite ressembler, ce qui permet aux autres de me juger. Par le corps j'éntre en communication. (Verbunt, 1994: 91.)

- > *Sí, claro: rubia, morena, alta, baja...*
- < *Pues, a mí me gustan las chicas rubias, también morenas, normales de altura y un poco gorditas. (Risas).*
- > *Te gustan las chicas gorditas. Aquí en España es al contrario, a los chicos les gustan las chicas muy delgadas.*
- < *No, muy gordas no, pero sí un poco gorditas, las gorditas tienen novio enseguida en Marruecos. (Risas).*

(D-34)

Los hábitos alimenticios y la forma de vestirse son factores muy importantes relacionados con el cuidado del propio cuerpo; además, ambos constituyen inequívocos de pertenencia a una cultura o a un grupo determinado. Por ello, en todos los pueblos del mundo existen tabúes respecto a la alimentación y el vestido. Normalmente, estas prohibiciones están relacionadas con la religión y en muchos casos son difíciles de explicar racionalmente al encontrarse muy enraizadas en la cultura popular. Representan además un aspecto importante para la afirmación de la identidad étnica. El ejemplo siguiente (35) es una muestra de ello.

Durante una excursión en un autoservicio:

- (35) < *No quiero comer los macarrones, tienen chorizo.*
- > *Meissa, yo te ayudo y quitamos el chorizo, así no tienes que comértelo. (Silencio y cara de asco). Pasado un rato:*
- > *Por fin no te has comido los macarrones.*
- < *Me daban asco.*

(D-35)

Como hemos señalado anteriormente, en cada cultura hay un lenguaje relacionado con la forma de vestir; a causa de ello, el vestido puede hacernos fácilmente incurrir en una falta de respeto, sobre todo en presencia de personas que pertenecen a una jerarquía determinada; también nuestra indumentaria puede ser involuntariamente provocadora, ya que en cada cultura se deben ocultar distintas partes del cuerpo y descubrirlas puede ser interpretado como un intento de seducción.

De la misma manera, el cabello constituye un signo de identidad: su longitud –en hombres y mujeres–, su aspecto –cuidado o desatendido–, etc. Cubrir el cabello con un pañuelo o un turbante puede ser un signo religioso, pero también una manera de no mostrar un cabello que en un momento determinado no hemos podido arreglar. En este apartado nos parece importante hacer referencia al problema del velo y su significado en el mundo árabe:

El problema del velo y su papel regulador social. No podemos construir la casa por el tejado. En el mundo araboislámico, hay que ver qué significa el velo para esas mujeres y sobre todo la utilidad que ese velo puede tener en la sociedad que están inmersas. Creer que mujer con velo igual a mujer sumisa y humillada y mujer sin velo igual a mujer liberada es no entender nada. (Martín Muñoz, 1998: 106.)

El ejemplo siguiente muestra la variedad de significados que puede tener el uso del velo y, por tanto, la variedad de respuestas para intentar explicar este hábito.

En una actividad realizada en el centro educativo objeto de esta investigación, una madre y un padre marroquíes hablaban a todos los alumnos sobre sus tradiciones y costumbres:

(36) > *¿Por qué las mujeres marroquíes llevan pañuelo?*

< *En nuestro país la belleza se guarda y no se muestra en público, por eso el cabello, que es una de las partes más bonitas del cuerpo de una mujer se cubre, y sólo se muestra en casa.*

(D-36)

El sacrificio o la mutilación, en sociedades donde los documentos de identidad y las cartas de visita son poco frecuentes, la señas más o menos exteriores (el punto rojo de la frente en los hindúes, la circuncisión entre los varones musulmanes y judíos, o determinados tatuajes en otras culturas) pueden ser símbolos de pertenencia a un grupo social determinado⁴⁷; como así demuestran las declaraciones que presentamos a continuación (37) manifestadas por un joven alumno marroquí.

⁴⁷ En este sentido una de las prácticas de mutilación ritual más salvaje es la denominada *circuncisión femenina*; está asociada a los países islámicos, aunque se realiza solamente en algunos de ellos, tal es el caso de Egipto. Fathi (1998: 287-288) nos habla de esta práctica:

Es una práctica que corresponde a una tradición muy antigua. Las mujeres que realizan la ablación del clítoris no saben exactamente lo que hacen. Algunas dicen que sirve para preservar la pureza de la mujer, otras sostienen que se practica para que la mujer “sea más bella”, y las hay que opinan que impide la frigidez. (...) A pesar de que está prohibido por la ley egipcia se sigue realizando, sobre todo en el medio rural y en los barrios populares. La clase media urbana y educada ya no la practica. Los jeques religiosos no suelen intervenir, en realidad ni se enteran, es algo cotidiano que al parecer no plantea ningún problema moral a quienes toman la decisión.

La profesora está mostrando a Mourat, un alumno de Tánger de catorce años, unas láminas de un libro sobre tradiciones y costumbres del país, facilitado por el Consulado de Marruecos:

(37) > *¿Mourat, es éste el día de la fiesta de la circuncisión?*

< *Claro que sé lo que es. Mira un pajarito y “clac” te la cortan. Es el dolor más grande de mi vida.*

> *Cuando tengas hijos, ¿vas a hacérselo?*

< *Sí, claro que sí. Iré a Marruecos y se lo haré allí.*

(D-37)

Las distintas etapas de la vida (el nacimiento, la vejez y la muerte) están impregnadas en cada cultura de rituales y de connotaciones muy específicas. En determinadas regiones, sobre todo en las zonas rurales de Marruecos, las mujeres embarazadas evitan hablar del futuro bebé por una creencia mágica que las lleva a pensar que los malos espíritus pueden tener un efecto negativo sobre el feto y que es mejor que desconozcan su existencia. De igual modo, la vejez, en las culturas rurales, tiene un sentido completamente distinto al que se le atribuye en las culturas urbanas.⁴⁸ Ser anciano equivale a ser sabio, para muchos pueblos se trata

⁴⁸ Mernissi (1996) en palabras de la protagonista de su novela *Rêves de femme*, hace el siguiente pronóstico: *El pronostica incluso que, en los veinte o treinta próximos años, nosotros no nos ocuparemos de ellos mejor que los cristianos, que no cuidan más a sus ancianos padres.*

Traducción de los autores del siguiente original francés:

Il prédisait même que, dans les vingt ou trente prochaines années, nous ne vaudrions guère mieux que les chrétiens, qui ne s’occupaient plus beaucoup de leurs vieux parents. (Mernissi, 1996).

de una edad envidiable porque quien llega a ella está en poder de la sabiduría de aquel que ha vivido mucho; esta relación de respeto hacia los ancianos es algo usual, y de la siguiente forma lo manifiesta una de nuestras alumnas marroquíes:

(38) > *¿Cómo es tu abuelo, Naima?*

< *Mi abuelo tiene el pelo blanco y sabe muchas cosas.*

> *¿Dónde vive tu abuelo?*

< *En Casablanca, en Marruecos, en nuestra casa.*

(D-38)

La enfermedad y la muerte tienen connotaciones muy distintas en cada cultura. En las culturas rurales la enfermedad o la fatiga se toman con mucha más entereza que en las culturas urbanas, Boumaâza (1999: 104), en su novela *Al otro lado del estrecho*, hace referencia a estas situaciones poniendo en boca de uno de los protagonistas las siguientes palabras: *Su sobrina está gravemente enferma (...) Tiene 41 de fiebre. Si estuviera en Europa se encontraría ya en un hospital.*

Siguiendo a Le Bretón (1988) podemos concluir diciendo que todos los pueblos no entienden de la misma forma la integridad del cuerpo, y que, por tanto, los hábitos delimitan la pertenencia social o religiosa. Las costumbres que no son propias de la cultura a la que se pertenece son juzgadas como bárbaras, al tiempo que las propias son toleradas. En consecuencia, para lograr que las relaciones entre las distintas culturas presentes en la escuela sean fluidas y cordiales es necesario llevar a la práctica una verdadera educación intercultural, donde se

pongan de manifiesto todas las diferencias –culturales e individuales– existentes entre los alumnos.

2.6.2.5. Valores

Si bien es cierto que determinados valores son de carácter universal –los que afectan a la integridad, libertad y respeto de los individuos– y, por tanto, irrefutables, existen otros relacionados con características específicas de cada cultura –aquellos que se refieren a la religión, la autoridad, etc.–, que varían en función del grupo social o étnico al que pertenezcan los individuos. Por tanto, la confrontación entre los valores culturales tradicionales de sus países de origen y los predominantes en el nuevo país de residencia va a resultar un factor determinante para la formación de la identidad del alumno inmigrante y, así mismo, para su integración en el medio escolar.

2.6.2.6. Religión, autoridad, tabúes, público y privado

La laicidad es uno de los valores de nuestra sociedad occidental que no tiene ninguna relación con los principios de las sociedades holísticas, donde todo está impregnado de connotaciones religiosas. Los gestos de la vida cotidiana se explican muchas veces por la frase *es nuestra religión*, aunque en los textos sagrados no haya sobre el tema ninguna referencia y estas tradiciones sean producto de una sacralización de las costumbres y usos culturales.

La relación que mantienen los alumnos marroquíes con el orden natural y social de las cosas revela también una voluntad divina que hace difícil, por ejemplo, concebir proyectos a largo plazo, donde pueden influir las fuerzas de la naturaleza o la voluntad divina.

En las sociedades musulmanas hay un sometimiento total a un poder piramidal⁴⁹ que parte siempre de las fuerzas celestes y continúa en el patriarca o en los jefes religiosos y espirituales, depositarios de fuerte autoridad moral; este hecho determina que sean sociedades muy cohesionadas y con un marcado sentido jerárquico. Esta distribución del poder impregna también las relaciones familiares y sociales; en el terreno escolar para muchos alumnos se traduce en la necesidad de buscar nuevos referentes para la relación social.⁵⁰

En general, la religión ha resultado ser un factor muy importante en relación con la identidad del adolescente marroquí, aunque hemos encontrado diversas formas de acercarse al sentimiento y la práctica religiosa: en algunos casos el

⁴⁹ Las palabras del jurista tunecino Achour (1998: 20) nos resumen la forma de ver la vida y el sentido de la autoridad para el musulmán:

El musulmán concibe su vida como subordinada a otra superior: la vida en el más allá. Es una visión que no tiene nada de particular porque es común a la de las demás religiones monoteístas, aunque quizá el Islam haya acentuado un poco ese aspecto. Para el musulmán la vida en la Tierra es un accidente. El hombre fue creado para ser eterno, pero tuvo una "caída", que es la vida terrestre; aunque, tras su tránsito terrenal volverá a ser eterno y a rehacer su unidad con Dios. Para el musulmán la vida no tiene valor en sí misma, es una accidente o finitud entre dos infinitudes. Toda la organización religiosa, política y social de su vida debe ser proyectada hacia lo que constituye la vida auténtica, el retorno del hombre hacia Dios.

⁵⁰ La distancia cultural y la inquietud de cara al futuro aumentan la inseguridad de los jóvenes; además se observa, siguiendo a Nicoladzé (1993: 26), *La ruptura en las culturas mediterrá-*

adolescente se quiere apartar de las prácticas religiosas paternas para asimilarse así a los modelos de sus compañeros escolares; en otros casos, no acaban de implicarse en la religión paterna o tienen ya definidas sus ideas religiosas; los más jóvenes se encuentran en una etapa de aceptación y quizás de asentamiento de las normas religiosas transmitidas por sus padres y que, en bastantes casos, entran en conflicto con su propias ideas. Como muestra de todo lo anterior valgan los ejemplos (39), (40) y (41) que presentamos a continuación:

(39) < *La idea que tiene mi padre, como casi toda la gente de Marruecos con estas ideas..., seguir la religión musulmana... Ya sabes que el Islam es una religión muy difícil, tienes que renunciar a muchísimas cosas, (...) mi padre es un hombre muy serio, de ideas fijas y muy religioso y éste es uno de los grandes problemas que tengo ahora mismo..., porque nos cuesta ponernos de acuerdo a los dos..., porque a mi padre le gustaría que yo fuera más religioso.*

(D-39)

(40) < *La gente que habla árabe puede hacer lo que quiere, tienen que rezar, hacer Ramadán, lo demás no les importa. Las chicas pueden ir fuera a trabajar o poner pantalón y pueden cortar el pelo; pero las beréberes, no; ellos tiene que las mujeres en casa, no salir; si salen, con su marido, pero sin su marido, no salen ellas, no pueden (...) Eso no, no me parece bici. No pasa nada si quieres*

(Continuación nota página anterior)

neas, con la fuerte fusión de la autoridad parental. Confusión que se instala entre los modelos de leyes diferentes.

dar una vuelta, un paseo, no te van a comer fuera (...), no pasa nada. Pero ellos mío creen eso.

(E-40)

(41) > *¿Te gusta hacer Ramadán?*

< *Sí.*

> *¿Es importante para ti?*

< *Sí.*

> *¿Tú rezas alguna vez?*

< *No.*

> *¿Y qué significado tiene que hagas el Ramadán?*

< *Nada.*

> *¿Tú crees en Dios?*

< *Sí.*

> *¿Comes cerdo?*

< *Sí.*

(D-41)

Se puede observar cómo en algunos casos se está produciendo una doble vida, que también afecta al aspecto religioso, es decir, cómo el mismo adolescente se comporta de diferente manera, a veces contradictoria, dependiendo del grupo en el que se encuentre (familiar, amigos, colegio, etc.), de tal forma que estos adolescentes no responden a una única identidad personal o religiosa, sino que juegan con distintas personalidades para encajar en cada situación; hecho que se refleja en muchos otros aspectos de la vida cotidiana. El adolescente utiliza la religión de una forma ambivalente, a veces como una señal inequívoca que le ayuda a mantener su cultura e identidad; otras, como factor de rechazo a todo lo que para ellos significa su propia cultura –desintegración, rechazo, sentirse dife-

rentes—⁵¹. De igual modo, hemos constatado, en algunos alumnos, la presencia de opiniones que resaltan la dificultad que éstos encuentran para realizar sus prácticas religiosas en España. así lo confirma el ejemplo (42):

- (42) < *Hacemos el Ramadán, todo lo que nos exigen. El Ramadán es un poco duro aquí porque no hay ambiente.*
- > *No practico correctamente la religión musulmana..., me gustaría practicarla, pero, o sea... me encuentro dificultad a practicarla.*
- < *¿Rezáis en casa?*
- > *Sí*
- < *¿Todos los días o cuando podéis?*

⁵¹ Bastide (1971: 58-59), nos habla de los procesos de resistencia a la “aculturación”:

La contra-aculturación toma las formas del “nativismo”, del “mesianismo” o del “milenario”, aparece cuando la aculturación está ya tan arraigada que los individuos no se dan cuenta de sus efectos desorganizadores y desestructuradores en relación con su personalidad étnica. Son intentos de volver atrás, esfuerzos de retribalización... La revuelta es un signo de cambio ya establecido... en este momento aún podemos pedir, si la oposición no es tan grande, como en la reistencia, el reencuentro de dos sistemas normativos antagónicos...

Traducción por los autores de la siguiente cita original:

La contre-acuculturation, elle, que prend les formes du “nativisme”, du “prophétisme”, du “messianisme” ou du “millénarisme”, apparaît lorsque l'acculturation est déjà engagée et que les individus se rendent compte de ses effets désorganisateurs et destructeurs en relation à leur personnalité ethnique. Ce sont des essais de retour arrière, des efforts de retribalisation... La révolte est un signe du changement déjà antamé... ici encore, nous pouvons demander si l'opposition ne vient pas tant, comme la résistance, de la rencontre de deux systèmes normatifs antagonistes. (Bastide, 1971: 58-59.)

Dentro de estas teorías podemos encuadrar hechos como la vuelta al uso del “chador” por parte de muchas mujeres marroquíes que viven en España, después de años de no haberlo usado en su país de origen.

Siguiendo a Barou (1995: 82):

Llevar velo para las mujeres inmigradas corresponde usualmente a una costumbre de vestirse fuertemente interiorizada y sin significación religiosa. Para algunas, por el contrario, no resulta tanto una elección personal para afirmar de una forma militante una pertenencia religiosa como una identidad colectiva.

Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Le port du foulard par les femmes immigrées correspond le plus souvent à une habitude vestimentaire fortement intériorisée et sans significations religieuse. Chez certaines, il résulte au contraire d'unchoix personnel pour affirmer de façon militante une appartenance religieuse autant qu'une identité collective. (Barou, 1995: 82.)

> *Todos los días, (...) hay una mezquita en la M-30, pero yo nunca he ido.*

(D-42)

En conclusión, los jóvenes alumnos entrevistados manifiestan una postura ambivalente respecto al modelo religioso familiar tradicional, ya que, por un lado, respetan y practican –o desean practicar mejor– esa religión, mientras que por otro, dichas tradiciones religiosas les suponen un conflicto. El hecho de ser musulmanes y practicantes de esta religión les hace sentir diferentes y desintegrados con respecto al resto de los compañeros, lo cual afecta al desarrollo de su identidad y provoca un conflicto entre el deseo de seguir los postulados de su tradición religiosa y la identificación con las pautas culturales del nuevo país.

2.6.2.7 Convivencia, honor, libertad

La convivencia es el reconocimiento de la necesidad de vivir con los otros. Los intercambios, la hospitalidad, la amistad, etc., son rasgos de una buena convivencia, la convivencia; no es el objeto de una selección individual, es una obligación. (Verbunt, 1994: 119.)

Las reglas de convivencia varían de acuerdo con las pautas culturales de cada país; así, por ejemplo, en Marruecos la riqueza es algo que debe ser compartido con otros miembros del entorno social:

La convivencia no es un objeto de elección individual: es una obligación propia de un ambiente donde los miembros son muy dependientes entre sí

*y donde uno ayuda al prójimo no solamente por caridad, sino también porque mañana podrá tener necesidad de él. (Verbunt, 1994: 119.)*⁵²

Un ejemplo claro de las ideas presentadas anteriormente es el que se recoge en las declaraciones hechas por una joven alumna marroquí en fechas próximas a las vacaciones estivales, en la cuales manifiesta la obligación que constituye el hecho de obsequiar a sus familiares cuando regresa a Marruecos, tal y como se muestra en (43):

- (43) < *Este año bajo en autobús con mi tía a Marruecos. Mi padre no puede ir aún, tiene trabajo.*
> *He estado haciendo las maletas y lo peor son los regalos, ocupan mucho espacio (...) Pero los regalos son necesarios, siempre tenemos que llevarlos.*

(D-43)

Por tanto, no es raro pensar que, en una sociedad donde el individuo es tan dependiente del medio, la reputación y el honor jueguen un papel extremadamente importante dentro de las relaciones sociales. Desde la óptica occidental se resulta difícil comprender por qué el honor tiene tanta importancia en otras culturas

⁵² Traducción de los autores del siguiente original:

La convivialité ne fait donc pas l'objet d'un choix individuel: c'est une obligation qui va de soi dans un milieu où les membres sont très dépendant les uns des autres et où l'on aide le prochain non seulement par charité, mais aussi parce que demain on pourrait avoir besoin de lui. (Verbunt, 1994: 119.)

distintas a la nuestra⁵³ y está tan presente en todas las esferas de la vida familiar y social; así, por ejemplo, en la sociedad marroquí tradicional, la mujer es un factor de honor para el hombre: cuanto más casta y pura sea la mujer, más honorable será la familia y en especial los miembros varones de ésta. Estas situaciones suelen desembocar en un total dominio del hombre sobre la mujer, que llega en algunos casos a estados de persecución de la mujer o la hija por parte del padre⁵⁴. Las manifestaciones recogidas en (44) y (45) presentan casos, que no por ser extremos dejan de ser frecuentes, en los que se ponen de manifiesto las situaciones que anteriormente hemos mencionado.

⁵³ En general, el concepto de honor es similar en todas las sociedades tradicionales. Los europeos no tenemos más que volver la vista atrás, a un pasado no muy remoto, para encontrar este mismo concepto.

En palabras de Mohamed Chafir, antiguo Ministro de Educación tunecino:

El Islam no es más incompatible con la libertad, la modernidad, la democracia que el cristianismo; simplemente éste conoció una evolución aún en curso para las sociedades musulmanas. Entrevista a M. Charfi recogida en Borbón (1994: 165.)

⁵⁴ Las siguientes palabras de Boumaazâ (1995: 5) ilustran muy bien la situación por la que atraviesan muchos hogares marroquíes:

Estaba de mala uva porque me había tocado hacer la comida, lo que ocurría regularmente ahora que mamá trabajaba. Como hija mayor me era difícil librarme de ello. Acababa de cumplir quince, pero no tenía otra opción. (...) Mi padre es marroquí. Quizá eso explique su forma de comportarse, pero no debe servir de excusa. Mamá, una belga de los pies a la cabeza, no se deja manipular y cuando decidió que empezaría a trabajar, lo hizo inmediatamente y con firmeza. Desde entonces esto se convirtió en un absoluto desmadre. Papá se comportó como un poseso durante semanas, los chicos fueron abandonados a su suerte y yo me vi cargada con todo tipo de tareas desagradables. ¡Ya no tenía vida propia!

Si bien es cierto, que ante esta situación muchas intelectuales se rebelan. Mernissi ha estudiado los textos sagrados, los “hadîz” en pos de una visión feminista del Islam:

(...) ¿Por qué no nos enseñan la belleza del Islam del Profeta Mohamed, defensor de la dignidad de las mujeres, y que abrió para ellas las mezquitas en igualdad de condiciones que los hombres? En realidad nada nos dice que la Umma (ley islámica) rechace las mujeres. Resulta difícil argumentar que las mujeres no sean iguales, como dicen los integristas, o que no tenemos derecho a existir en el terreno político. (Mernissi, 1996: 216-217.)

En el Instituto un alumno marroquí vigila la forma de vestir que tiene su hermana (debe llevar velo islámico), y la relación que mantiene con el resto de los compañeros.

(44) > *¿Por qué debe llevar tu hermana velo?*

< *Mi padre lo ha dicho. Por respeto. Ya es mayor.*

(D-44)

Zineb, una niña marroquí de quince años vivía en España con su padre, su madrastra y su hermanastro, mientras que su madre permanecía en Marruecos. El padre mostraba de forma compulsiva su deseo de respeto de lo que para él era la norma islámica, la niña debía vestir túnica larga para ir al instituto y tenía que cubrirse con el pañuelo. Cuando la niña llegaba al centro por las mañanas, lo primero que hacía era quitarse su ropa árabe y cambiarla por atrevidos modelos españoles. Un día la alumna dejó de asistir al centro. Puestos en contacto con él, le reiteramos la necesidad de mantener la entrevista que a continuación se transcribe:

(45) > *¿Por qué no viene Zineb al colegio? En España es obligatoria la enseñanza hasta los dieciséis años.*

< *La he visto hablando con chicos. Sé que habla con chicos en el Instituto y que se quita el pañuelo.*

Ante los continuos requerimientos de la Dirección del centro educativo, la alumna volvió a asistir al colegio por un corto espacio de tiempo. Un día nos enteramos de que la niña estaba hospitalizada, *su*

*padre le había abierto la cabeza con un palo: decía que hablaba con chicos*⁵⁵.

(D-45)

2.6.2.8. Orden social y relaciones interpersonales: funciones, papeles, jerarquía, relaciones entre ambos sexos, relaciones padres e hijos, relaciones entre profesorado y alumnos

La mayoría de la reglas de educación son puramente convencionales y difieren de una cultura a otra⁵⁶. En general se sabe que los códigos de conducta son distintos y, por tanto, lo son también las transgresiones. Nos extenderíamos demasiado si enumeráramos una lista de actos permitidos y prohibidos en las cultu-

⁵⁵ (...) *Nos niegan a las mujeres la dignidad, la oportunidad de gozar de nuestros derechos y de convertirnos en ciudadanas con plena responsabilidad. La obligatoriedad del velo desvía, además, la atención de problemas acuciantes como el paro o la explosión demográfica incontrolada. (...) El analfabetismo de las mujeres está más extendido en los países musulmanes que en cualquier otro lugar del mundo. (...) Dos de cada tres mujeres en Marruecos, la mitad de las argelinas, libias, egipcias y tunecinas, el 80% de las sudanesas, somalíes y mauritanas. Es como una mutilación terrible que tienen que soportar las mujeres. Como si estuvieran ciegas en un mundo en el que poder leer, escribir y descifrar la información se han vuelto los derechos humanos fundamentales.* (Mernissi, 1996: 217-218.)

⁵⁶ Con estas bellas palabras Mernissi (1996: 309) relata los cambios que experimentan las costumbres horarias en función de los hábitos impuestos por la cultura:

Cuando yo descubrí, la primera vez que visité un país europeo a la edad de veinte años, que forzaban a los niños a acostarse a las siete o las ocho de la tarde, el cielo me vino a ver por nacer del otro lado del Mediterráneo. Dormir, es decir, quedarse discretamente amodorrado en medio de una “recepción” o de una “cena”, mientras que los otros parlotean, es para mí uno de los placeres más sensuales e incontestables que podemos encontrar sobre la Tierra. Esta clase de sueño no se puede comparar con ningún otro, uno es consciente de evadirse, todo está embebido de la dulzura y el calor de las otras consciencias que continúan a vibrar alrededor de uno.

Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Quand j’ai découvert, la première fois où j’ai visité un pays européen à l’âge de vingt ans, qu’on forçait les enfants à aller au lit à sept ou huit heures, j’ai béni le ciel de m’avoir fait naître de l’autre côte de la Méditerranée. Dormir, c’est-à-dire se recroqueviller discrètement au milieu de la “réception”, ou “dîner”, lorsque les autres sont toujours en train de papoter, est pour moi l’un des plaisirs sensuels les plus incontestables qu’on puisse éprouver sur terre. Ce genre de sommeil n’est comparable à aucun autre, on est conscient de s’évader, tout en étant inbibé de la douceur et de la chaleur des autres consciences qui continuent à vibrer autour de soi. (Mernissi, 1996: 309.)

ras española y marroquí⁵⁷: los saludos, las presentaciones, los hábitos en la mesa, la proximidad física, el tono a la hora de hablar, etc., son algunos de los muchos factores que componen las reglas de convivencia propias de cada cultura. Guardar las propias reglas o adaptarse a las nuevas no parece ser un aspecto de gran dificultad para nuestros alumnos; la proximidad natural cultural e histórica de los dos países hace que tengamos más similitudes que diferencias.

En las sociedades tradicionales las relaciones familiares y amistosas son más importantes que las relaciones profesionales. Las primeras afectan a toda la esfera de la existencia, lo cual permite que, en estas sociedades, cada uno sea identificado por su nombre, y su estatus y herencia, mientras que en las sociedades occidentales predomine el anonimato.

Determinadas fórmulas sociales, como los saludos, deben contribuir a crear una relación personal en cualquier esfera de la vida (interesándose, nada más conocer a una persona, por su familia, su país, su salud, etc.); consecuentemente, en cualquier relación social es necesario establecer un clima de confianza y afectividad, sin importar el medio –formal o informal– donde se establezca la misma. En este sentido se explica la tradicional práctica del regateo, puesto que

⁵⁷ Podemos decir que es un tarea intercultural que puede ser desarrollada en clase con alumnado multiétnico. Y que el desconocimiento de las distintos códigos y normas de educación puede dar lugar a importantes malentendidos en el centro educativo.

en una transacción económica las relaciones no llegan a ser nunca mercantiles y los componentes personal y afectivo influyen en el precio final del producto. El modelo que presentamos a continuación –en (46) y (47)– ejemplifica muy bien la situación antes expuesta:

(46) < *¿Tiene hijos? ¿Cuántos?*

< *Serán guapos como tú.*

La profesora no sabe cómo reaccionar ante esta familiaridad. Y no se siente cómoda durante la entrevista.

(D-46)

La hospitalidad es una característica de las familias marroquíes; es por ello por lo que frecuentemente, en el contacto con estas familias, surjan situaciones como las que se describen a continuación.

(47) Un alumno marroquí dice a su profesora:

< *El domingo mi madre prepara un cus-cus para vosotros en mi casa. Tu marido y tus hijas también.*

(D-47)

Las relaciones entre padres e hijos y alumnos y profesores tienen un marcado carácter jerárquico, donde los papeles son claros y desiguales –uno impone autoridad y otro la acepta–; pero, cuando los alumnos marroquíes llegan a los colegios españoles se enfrentan a un modelo de relación social muy distinta –las relaciones entre padres e hijos y entre profesores y alumnos se plantean en un

plano más igualitario–, lo que conlleva una pérdida de sus referentes culturales con respecto a las normas de convivencia escolar y a la forma de adquirirlas.

La forma de vida occidental, los cambios que se producen en el orden familiar y social, empujan a que las familias se defiendan ante lo exterior, en un intento por preservar sus estilos y formas de vida, así como el tipo de relaciones sociales y familiares al que están acostumbrados. Es por ello por lo que:

Les asusta una sociedad tan diferente a la tradicional. Personas que leen los periódicos, que pueden ver las televisiones europeas con parabólicas, están informadas y encuentran argumentos para defender su repliegue sobre sí mismos y su aferro a la tradición: que si el sida y la droga, que si la criminalidad y la destrucción de la familia... Creen que la noción de la familia ha desaparecido en Occidente y eso es algo que aterroriza al musulmán tradicional. Tampoco hay que seguir ciegamente el camino recorrido en Europa. Quizá haya que tratar de encontrar una tercera vía que tenga en cuenta nuestras tradiciones. (Tlatli, 1996: 172.)

Todo lo hasta aquí expuesto determina que estas familias inmigrantes se aislen o busquen siempre la compañía de sus compatriotas, a través de la creación de redes en un barrio o en una zona determinada, ya que de esta manera se relacionan con grupos sociales similares que les proporcionan seguridad. El aislamiento total no se concibe; para ellos la ausencia del otro no es tenida como un factor de libertad; en este sentido, algunos profesores del centro nos relataban la siguiente situación:

(48) < *Claro, es que forman clanes en el patio.*

< *Se juntan todos los de Marruecos y claro, no hablan español.*

(D-48)

En la cultura árabe está institucionalizado el dominio del hombre sobre la mujer. Muchos hombres piensan que las mujeres no pueden hacer lo mismo que ellos, mantienen que su papel en la sociedad debe ser predominante y actúan como protectores o garantes de la integridad femenina. Por ello, las relaciones que se establecen entre los hombres y las mujeres son diferentes a las practicadas en las culturas occidentales: en Marruecos, los sexos no se mezclan, cada uno tiene sus funciones específicas; el hombre se ocupa del mundo exterior y es el cabeza de familia; la mujer es la responsable del mundo interior, de la casa y de los hijos. La migración ha provocado un cambio fundamental en los papeles femeninos y masculinos, ya que, en muchos casos, es la mujer la que primero emigra y encuentra trabajo en el servicio doméstico. Será con posterioridad cuando el marido venga a España. Conviene destacar que para las solteras marroquíes tener la residencia es un codiciado atributo a la hora de encontrar marido en Marruecos. En el ejemplo (49), Hanna, una chica marroquí de 16 años nos da cuenta de este hecho:

(49) < *Todos quieren ser novios... Cuando llegas en verano y saben que tienes papeles.*

(D-49)

La situación que acabamos de plantear implica, en muchos casos, una desigual escolarización entre chicos y chicas. Así lo demuestra el diálogo mantenido entre una madre marroquí y una profesora (50).

Ante la llegada de un nuevo hijo, una madre marroquí decide no desescolarizar a su hija:

- (50) > *Es necesario que su hija venga también al instituto, no sólo Said.*
< *Estoy embarazada, tengo mucho trabajo me tiene que ayudar.*
> *Es necesario que la niña no sea analfabeta, en el futuro estará en la misma situación que Ud., sin saber leer ni escribir.*

(D-50)

2.6.2.9. Cultura, lengua y aprendizaje

Siguiendo a Verbunt (1994:63), pensamos que *no puede haber transmisión de una cultura sin lengua, cada medio vehicula su lenguaje; lenguaje y lenguas son las principales marcas de identidad. Es por esto que el combate por una cultura a veces se reduce al combate por una lengua*⁵⁸.

⁵⁸ Traducción por los autores de la siguiente cita original:

Il ne peut y avoir transmission d'une culture sans langue; chaque milieu véhicule son langage; langues et langages sont principaux marqueurs d'identité. C'est pour cela que le combat pour une culture est souvent réduit au combat pour une langue. (Verbunt, 1994:63.)

Por tanto, resulta evidente, siguiendo al profesor Díaz-Corrales (2002), *que 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.*

El proceso bipolar que manifiestan las teorías antes expuestas destacan la estrecha interrelación que existe entre lengua y cultura, puesto que, siguiendo a Moreno Fernández, F. (2000) la lengua es un instrumento de relación entre el individuo y el ambiente y un mecanismo básico de interacción social.

Tomando como punto de partida estas premisas, cualquier proceso de integración del alumno inmigrante tiene necesariamente que pasar por el aprendizaje lingüístico, entendiendo éste como un proceso multifactorial inmerso en un contexto determinado y asociado íntimamente a unos parámetros culturales que lo definen.

Pero, ¿cuáles son los parámetros en los que se mueve este aprendizaje lingüístico? Y, ¿cómo se define en el caso concreto de nuestros alumnos inmigrantes marroquíes?. En primer lugar, la manera de organizar el universo interior del individuo, las ideas, los conceptos, las creencias y la forma de estructurarlos a través de la lengua no es un proceso universal, idéntico, la competencia de comunicación de estos alumnos marroquíes es pluriglósica; así hemos podido consta-

tar, en distintos hablantes y en situaciones diversas, diferentes variedades lingüísticas: árabe clásico (el del Corán, por ejemplo), árabe moderno (el literario), el habla regional y/o local. En estas circunstancias es muy difícil saber cuál es la lengua materna; por tanto: *La lengua materna o lengua de partida es la lengua aprendida en el medio familiar o en los primeros años de vida. En los casos de competencia comunicativa pluriglósica (...) la lengua materna corresponde a una de las variedades, o glosias, en presencia* (Dichy, 1992: 107). Esta situación se refleja en el comentario que nos hacía un profesor marroquí que impartía clases de apoyo en árabe en el centro donde realizamos la presente investigación, y que recogemos a continuación en (54).

(54) < *Es muy difícil organizar clases de apoyo en árabe en el instituto; los niveles son completamente distintos y, en el caso de los niños de origen beréber con una lengua materna de tradición oral y completamente distinta al árabe clásico, se complica la situación aún más.*

(D-54)

A esta pluriglosia hay que añadir las otras lenguas en las que estos alumnos inmigrantes deben ser competentes como son la segunda lengua⁵⁹ y las len-

⁵⁹ Utilizamos el término segunda lengua como:

La segunda lengua se distingue de una lengua extranjera en que se halla ligada a la identidad cultural e institucional del sujeto, así como a su actividad simbólica; y de la lengua principal en que se sitúa, desde este punto de vista en un segundo plano. También está en el segundo plano de los intercambios sociales en los que participa el sujeto. Actividad simbólica e intercambios sociales son tomados aquí en su conjunto: en cambio es muy posible, en un terreno concreto, que una segunda lengua ocupe el lugar de la principal. (Dichy, 1992: 112.)

guas extranjeras que se enseñan en el instituto. Normalmente la lengua extranjera que se estudia en Marruecos es el francés mientras que, en la mayoría de los centros españoles se oferta la lengua inglesa; a ello se suma la posibilidad de cursar una segunda lengua extranjera como materia optativa durante la ESO. Esta situación se ejemplifica mediante el cuadro de competencias lingüísticas que presentan los alumnos marroquíes cuando se escolarizan en España, en el esquema que mostramos en la *Fig. 8* y a través de las declaraciones de Abderrahim (55) – alumno procedente de la región del Rif–.

(55) > *En casa, ¿qué lengua hablas?*

< *La de allí, la de mi pueblo.*

> *¿Esa lengua es distinta a la que hablabas en el colegio?*

< *Sí, y la que se escribe también es diferente. En Marruecos tenía problemas en el colegio porque yo no conocía muy bien cómo se escribía y se leía. Cuando nos cambiamos a vivir a Casablanca, en el colegio se reían de mí porque no hablaba bien.*

< *¿También estudiabas francés?*

< *Sí, un poco.*

(D-55)

I. Situación lingüística de los alumnos con anterioridad a su escolarización en España

Lengua de partida	Un habla árabe magrebí o beréber
Lengua principal en Marruecos	Árabe clásico o árabe moderno literario
Lengua segunda	Francés
Lengua extranjera 1	Inglés
Lengua extranjera 2	

II. Situación lingüística de los alumnos escolarizados en España

Lengua de partida	Árabe magrebí o beréber
Lengua principal en España	Español
Segunda lengua	Árabe clásico
Lengua extranjera 1	Inglés
Lengua extranjera 2	Francés

Figura 8. Características lingüísticas⁶⁰ de los alumnos marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria.

El segundo factor de dificultad que encuentran dichos alumnos inmigrantes para aprender la lengua necesaria en el medio escolar viene determinado por la adaptación de sociedades de tradición oral a otras, de corte europeo, donde predomina fundamentalmente el lenguaje escrito. Dicha situación resulta realmente significativa dependiendo del medio geográfico y social del cual proceden estos alumnos marroquíes –regiones rurales o urbanas, norte o sur del país–. En estas sociedades tradicionales, la facultad de memorizar se encuentra muy desarrollada, puesto que la cultura es para ellos la reproducción, más que la creación. La entrada en el mundo de lo escrito⁶¹ que supone la alfabetización puede ser muy difícil, ya que el paso a una cultura escrita modifica la percepción que tenemos del mundo. Al mismo tiempo, la lengua que domina en la escuela es la len-

⁶⁰ Esquema basado en Dichy (1992: 107.)

⁶¹ Así nos relata un médico psiquiatra de origen yemení sus dificultades cuando, junto con sus padres, emigró a Francia:

Escribir para mí fue asumir una triple ruptura: no solamente la del paso del bereber al árabe y después al francés; sino fundamentalmente la de pasar del mundo oral al escrito. Del contador al escritor, en fin, de la tradición a la modernidad. (Dahoun, 1994: 14.)

Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Écrire pour moi ne serait-ce pas assumer une triple rupture: non seulement passer de l'arabe au français, mais aussi et surtout de l'oral à l'écrit. Du conteur à l'écrivain, enfin de la tradition à la modernité.

gua escrita, por tanto, el principal obstáculo que encuentran estos alumnos es el dominio de la misma, desde que se inicia el proceso de aprendizaje hasta que se consigue el desarrollo total de las destrezas de expresión y comprensión escrita necesario para la adquisición de los objetivos de las distintas disciplinas escolares:

La adquisición de las competencias orales está facilitada por el baño lingüístico en el que están sumergidos. (...) El obstáculo principal está en el acceso a lo escrito, pero sobre todo al escrito de tipo escolar, aquel que sirve de referencia para la adquisición de todas las disciplinas escolares y es necesario para insertarse en una sociedad occidental. (Boyzon-Fradet, 1997: 69.)⁶²

El tercer aspecto que hemos podido constatar, cuando hablamos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, se concreta en la diferencia respecto al grado de aspiraciones que mantienen los alumnos marroquíes sobre el nivel de competencia lingüística que desean adquirir: algunos se oponen de forma inconsciente al aprendizaje –esto suele ocurrir durante los primeros días de clase, pero varía según las características y la edad de cada alumno–, el fuerte impulso de volver al país de origen motivado por la incomunicación, la incomprensión o el rechazo y la sensibilidad de cada alumno, hacen que durante un determinado

⁶² Traducción de los autores de la siguiente cita original:

(...) L'acquisition des compétences orales est grandement facilitée par le bain de langue dans lequel ils sont immergés. (...) L'obstacle principal est constitué par l'accès à l'écrit, mais surtout l'écrit de type scolaire, celui qui sert de référence pour l'acquisition de toutes les disci-

periodo de tiempo algunos de estos chicos se vuelvan totalmente “*mudos*”⁶³; otros alumnos quieren alcanzar exclusivamente un dominio de la lengua española que les permita comunicarse en ciertos ámbitos, normalmente el mundo laboral o de las relaciones sociales, cuando estos chicos llegan a un determinado nivel de competencia tienden a abandonar el Instituto e intentan comenzar a desempeñar algún tipo de trabajo, o simplemente asisten a clase pero se desinteresan totalmente del aprendizaje; por último, existe un gran grupo que tiene gran interés y motivación por aprender la lengua segunda pero encuentra grandes dificultades estructurales: el nivel de escolarización anterior, las diferencias lingüísticas entre su lengua materna, las lenguas que conoce y el español.

2.6.3. Relación entre el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua y los factores que configuran la “identidad” de los alumnos inmigrantes

Debido al carácter instrumental, que en una investigación de naturaleza interpretativa, adquieren los conocimientos teóricos, como herramientas conceptuales que favorecen el proceso de interpretación de la realidad observada, nos parece necesario, antes de pasar a realizar una interpretación de la influencia que la identidad del alumno inmigrante tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua, partir de un conjunto de conceptos fundamen-

(Continuación nota página anterior)

plines du cursus et la maîtrise d'une littérature suffisante pour s'insérer dans une société occidentale. (Boyzon-Fradet, 1997: 69.)

⁶³ Véase Dahoun, Zerdalia (1995) *Les couleurs du silence (le mutisme des enfants de migrants)*. Calmann-Levy. París.

tales que nos faciliten el análisis posterior. En este sentido resulta interesante hacer una breve síntesis de los estudios existentes dentro del dominio de la Psicología Cognitiva relacionados con la alteridad o la diversidad y de las diferentes corrientes epistemológicas sobre aprendizaje y cultura.

En primer lugar, las concepciones sobre el aprendizaje, basadas en la definición que Malinowsky (1944), hace la *cultura* como la capacidad de adaptarse a un medio, suponen que las capacidades cognitivas se desarrollan en función de las necesidades que determina la adaptación. Desde este punto de vista, la diversidad de desarrollos cognitivos se explica en función del medio (el sentido del tiempo o del espacio en culturas sedentarias, nómadas o agrícolas). Estos planteamientos son pronto abandonados, y sustituidos por otros estudios: en Suiza, Cole (1974) orienta las investigaciones sobre las diferencias en la expresión cognitiva que varía en función del contexto; deduce que en la conclusión de una investigación nunca debe afirmarse si un grupo dispone o no de determinados procesos mentales, ya que es posible que en un estudio posterior se ponga en evidencia el proceso en cuestión dentro de unas circunstancias definidas.

En segundo término, otras teorías diferentes proponen que cada cultura desarrolla sus propios procesos cognitivos, diferentes a los del resto, y por tanto, que la manera de pensar no es la misma en cada una de ellas: unas más concretas y otras más analógicas, algunas con dificultades para acceder al pensamiento científico y otras materialistas con muchas dificultades para la mística. Dentro de

estos teóricos cabe destacar a Bruhl (1922), quien afirma que la “mentalidad primitiva” es mítica y prelógica y se acomoda a la contradicción.

El tercer componente conceptual está marcado por las teorías de Carothers (1970), quien afirma que la población oriunda los países de Europa Occidental estructura la realidad sobre relaciones mecánicas y espaciales, mientras que las personas procedentes de África, especialmente de las regiones rurales y que conocen mal la forma de vida europea, son incapaces de adaptarse a las nuevas relaciones espaciales: *Ellos explican los fenómenos por los hechos. Su mundo no está constituido por relaciones espaciales, pero está lleno de espíritus* (Abdallah-Preteille, 1992: 88). Además, Jensen (1970), después de haber realizado diferentes pruebas de inteligencia con niños no europeos, demuestra que las diferencias a nivel cognitivo son hereditarias.

En la actualidad, Abdallah-Preteille (1992) considera obsoletas todas estas teorías –aunque puntualiza que existe un regreso hacia en ellas nombre de un respeto a las diferencias y de un relativismo cultural malentendido–; para ello, se basa en la observación de los comportamientos cotidianos de cada individuo, según la cual, cualquier persona, independientemente de su cultura, puede manifestar una mentalidad más primitiva en momentos de fuerte intensidad emotiva – prueba de esto es el desarrollo, en la actualidad, de las brujerías y las creencias mágicas–.

Por ello, la investigación actual sobre la interculturalidad en el terreno cognitivo se desplaza entre dos polos, de lo singular a lo universal. Dentro de estas investigaciones, las últimas tendencias teóricas parten de la siguiente premisa: el carácter universal de la razón no debe verse empañado por de las particularidades y las especificidades. Mantienen que, aunque los aprendizajes pueden variar en sus modalidades, finalidades y campos de aplicación, los procesos cognitivos reposan en el dominio de lo universal.

En 1991, Reuchilin elabora la primera teoría plural de la cognición, en la que se integran las diferencias existentes entre los procesos adaptativos de distintos individuos ante una misma situación y las que se aprecian entre las distintas respuestas adaptativas dadas por un mismo individuo enfrentado a situaciones diversas. Este enfoque pluralista parte de la idea según la cual, aunque cada individuo dispone potencialmente de todo el repertorio procesual característico de su especie, sin embargo, utiliza de una forma relativamente estable los mismos procesos y la manera en que lo hace en la que determina que el comportamiento sea de un tipo u otro. En ciertas situaciones cada sujeto utilizará un proceso u otro en función de una disponibilidad intrínseca y de la *jerarquía de evocabilidad* de una situación u otra.

En la actualidad existen muy pocos estudios comparativos sobre los procesos de regulación que condicionan la adquisición de los conocimientos. Sabemos que los estadios cognitivos de Piaget no son idénticos en todos los grupos y

en todos los individuos. Los estudios realizados por Lonstreet en 1978 hablan sobre un determinado perfil étnico en relación con los modos de aprendizaje. Esta teoría nos lleva a proponer una diferenciación de situaciones frente a las cuales se aprecia una variación de las estrategias de aprendizaje en función del grupo étnico y según las características del alumno en cuanto a edad y motivación.

Además, otro factor importante que interviene en el aprendizaje es la forma en que los alumnos integran los saberes escolares con sus creencias, valores y normas de conducta familiares y sociales. En este sentido, Abdallah-Preteceille (1992) distingue entre varias formas de integración: en la primera, los alumnos rechazan uno de los dos modelos, el escolar o el familiar, y por tanto se deben enfrentar a una situación de crisis interna; en el segundo caso, los adolescentes son capaces de integrar los diferentes modelos y adoptan el comportamiento propio de cada uno de ellos en función de las situaciones o del medio.

En el paso de una sociedad holística a una moderna, se producen cambios en las formas de percibir, de sentir, de pensar y de aprender. Desde el punto de vista holístico el mundo se caracteriza por una serie de aspectos que le dan una visión bien diferenciada de la que mantenemos en nuestras sociedades occidentales y que se refleja en los modos que los individuos tienen a la hora de adquirir nuevos conocimientos: en primer lugar, la tradición que juega un papel fundamental en el aprendizaje, es el fruto de la experiencia transmitida de generación en generación; en segundo lugar, la forma en que se transmiten los hábitos y las

formas de trabajo en las distintas estructuras sociales. En este contexto el saber se sacraliza porque no todo el mundo puede tenerlo. El acceso a la lengua escrita para los analfabetos es una forma de acceder a otra esfera social, es la manera de acceder a la verdad que se escribe: si se escribe, es porque es verdad. En este sentido, la introducción de nuevas técnicas de aprendizaje –más racionalistas– pueden ser tomadas por los aprendices como una afrenta a sus tradiciones y a los métodos de sus ancestros; así, por ejemplo, hay alumnos que en Marruecos han asistido a escuelas Coránicas, en las que la memorización y recitación del Corán son la base esencial del aprendizaje; por eso comenzar en España con una forma de aprender completamente distinta puede suponer para ellos una dificultad añadida.

Por otro lado, la afectividad está muy presente en el proceso de aprendizaje⁶⁴ de estos alumnos procedentes del Magreb, y lo es hasta tal punto que puede llegar a relegar a un segundo plano el rigor de la técnica o del razonamiento. La mejor solución a un problema, la mejor respuesta a una pregunta es aquella que satisface a todo el mundo y no necesariamente la que en nuestro sistema cartesiano parece más lógica. La formación, que introduce un acercamiento a la realidad más técnico y racional, modifica los comportamientos, las realidades sociales y religiosas, las formas de pensar. Nuestra formación está basada en un método de carácter crítico y experimental, frente al que los alumnos marroquíes tienen que

⁶⁴ El nivel formal no se valora tanto como el contenido cuando se trata de expresar sentimientos, que es en definitiva lo más importante para ellos.

replantearse sus principios de aprendizaje, basados en la enseñanza de los antepasados y de las autoridades jerárquicas. Igualmente, los criterios morales interfieren en su aprendizaje, por lo que, a menudo, resulta muy difícil que realicen un análisis racional y científico de un fenómeno individual o social, porque el peso del entorno y del pasado cultural influye fuertemente en cualquier razonamiento. Por tanto, el peso que se otorga a las tradiciones culturales es mayor que el de cualquier otro razonamiento lógico a la hora de actuar en cualquier ámbito de la vida. Así lo vemos en (51) y (52):

(51) En varias de las entrevistas mantenidas con estos alumnos hemos hablado de temas como la circuncisión, la selección del futuro marido...

> *Cuando tengas hijos, ¿intentarás hacerles la circuncisión en un hospital?*

< *No, en Marruecos es mejor, el barbero es especialista.*

> *Tú sabes muy bien, porque lo has estudiado en biología, lo que son los microbios y las bacterias. No piensas que los médicos son los verdaderos especialistas y los que realmente tienen las condiciones y los materiales para hacer este tipo de operación y, además, con anestesia.*

< *Sí, pero en mi país se hace así.*

(D-51)

(52) < *En Marruecos los novios los eligen los padres. Una boda es muy importante, todo tiene que estar muy bien elegido. Pero aquí es diferente, yo tengo amigos y me gustan chicos (risas). No, mi novio será como en Marruecos.*

(D-52)

Más específicamente, en relación con el estilo de aprendizaje de nuestros alumnos marroquíes, podemos concluir que se alejan bastante de los modelos utilizados en nuestro país; esta diferenciación abarca desde la distribución en la clase –el modelo del profesor como epicentro del proceso educativo–, la individualización del trabajo, la memorización y la caligrafía, hasta la imposición de castigos físicos y otras medidas correctoras impensables hoy en día en España, como muestra el ejemplo (53):

(53) < *Al principio tenía miedo. Pensaba que me podían pegar los profesores como en Marruecos y los niños hacían mucho ruido.*

(D-53)

Incluso la propia idiosincrasia de la lengua árabe, en la que estos alumnos realizan su escolarización, determina las diferencias existentes entre su estilo de aprendizaje en Marruecos y aquel al que se enfrentan en su nuevo país de residencia. Siguiendo a Díaz-Corrалеjo (2002):

La lengua árabe es la lengua que “se” “lee con la vista” como se reconocen los signos, los ideogramas, 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 sobrentiende); 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 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 no-

ción de tiempo y de la construcción del sentido tenga un desarrollo más largo y reflexivo.

En conclusión, las consecuencias educativas y las implicaciones pedagógicas de dichas teorías conducen a orientar los criterios metodológicos y organizativos hacia modelos de acción basados en unos criterios que olviden la categorización de los alumnos para construir una dinámica de aprendizaje fundada en la diversidad y la complejidad de los que aprenden; consecuentemente, de todas las teorías anteriores extraemos la necesidad de tener en cuenta que las dinámicas de aprendizaje varían en función de las situaciones, de los individuos y de las diferentes posibilidades de utilización.

2.6.4. Conclusiones

Determinar los factores que configuran la identidad de estos adolescentes marroquíes emigrados no es tarea sencilla. Intervienen factores de carácter tanto individual como colectivo, además del riesgo, siempre presente, de caer en generalizaciones peligrosas. Por ello, tras el análisis de nuestros datos planteamos una serie de factores que configuran y determinan dicha identidad.

Uno de los grandes condicionantes que aparece en este proceso de creación de identidad es la edad; la etapa de la adolescencia es un periodo de cambio y de búsqueda. Muñoz López (1999: 81) (...) *La edad será un factor decisivo. Es*

importante el momento en que el niño llega, no es lo mismo la infancia que la adolescencia, que es un periodo mucho más traumático.

Siguiendo a Verbunt (1994: 27), (...) *El individuo crea su identidad y ésta no está nutrida solamente del pasado, sino que es procesual y está determinada también por lo que el individuo es y lo que quiere ser.* La identidad de estos adolescentes está fuertemente marcada por el hecho de la migración, es una identidad adaptativa, en proceso de cambio y de búsqueda, que se mueve entre los deseos de adaptación y cambio y el miedo a la pérdida de los antiguos valores tradicionales de su cultura⁶⁵. Este choque cultural⁶⁶, unido a la actitud de rechazo y de falta de valoración de sus culturas por parte de los autóctonos, se manifiesta, en muchos casos, en actitudes que van desde el retrotraimiento y el repliegue interior⁶⁷ o en el seno del grupo de iguales, hasta las manifestaciones agresivas.

Otro aspecto que dificulta la definición de una *única identidad* idiosincrásica en estos alumnos inmigrantes lo constituye el hecho de la existencia de múltiples historias personales relacionadas con sus capacidades, sus intereses, sus

⁶⁵ En este proceso los alumnos pasan por diversas fases, que van desde la reivindicación de su propia lengua y cultura propias hasta la aculturación total, cuando se niegan incluso a hablar su propia lengua.

⁶⁶ Marcado siempre por esos procesos de adaptación definidos por las variables que hemos analizado: distintas nociones y conceptos del tiempo, el espacio, las relaciones sociales y familiares, los valores y normas además del factor lingüístico.

⁶⁷ Muchos profesores hacen manifestaciones en este sentido: *es que no se juntan con los otros, es que no quieren integrarse*, sin que vayan precedidas de un análisis serio sobre porqué se producen estas situaciones y sobre la forma de evitarlas.

deseos, su situación personal y familiar y con el motivo de su emigración. Estos factores personales influyen notablemente en todo el proceso individual de creación de su propia identidad y en los procesos de adaptación e integración en el nuevo medio social y escolar.

Si los factores individuales y culturales juegan un papel fundamental en la creación de la propia identidad, la lengua, como vehículo de comunicación de sentimientos, deseos y saberes, es también un factor de unificación y de diversificación cultural, aunque no el único; incluso podríamos ver en ella una cierta neutralidad respecto a otras características culturales. Después de todo, hay españoles cristianos, judíos, musulmanes, ateos, de la misma forma que también hay hispanohablantes que no son españoles.

A pesar de ello, de igual manera que no podemos elaborar el lenguaje sin el aprendizaje de una lengua, tampoco podemos convertirnos en seres desarrollados y completos sin adquirir una cultura particular. Y ambos procesos intervienen en la conformación de la imagen mental que cada individuo construye de sí mismo⁶⁸, del lugar que ocupa en la estructura familiar y social, de sus atributos objetivos y subjetivos y del sentimiento subjetivo e individual de la unidad, situación

⁶⁸ Es decir, las personas no pueden adquirir una lengua únicamente en su dimensión como un sistema de signos. Para desarrollar una lengua, necesitamos también desarrollar el lenguaje: *Por tanto, decir que un niño desarrolla el lenguaje, es decir que es un ser "cultural", que sus medios, sus fines, sus placeres, sus representaciones mentales no son únicamente aquellas inscritas en su potencial genético.* (François, 1990: 15.)

y continuidad de su persona. En definitiva, estos dos procesos son los que van a conformar su identidad personal y social.

CAPÍTULO 3.

**CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE
ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA
EN EL MEDIO ESCOLAR**

3. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR

A lo largo de esta tesis hemos interpretado una serie de factores que definen la idiosincrasia de un colectivo inmigrante integrado en un contexto escolar específico. Con ello, siguiendo Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (2000: 128), pretendemos penetrar en la realidad, en el contexto natural donde tienen lugar las prácticas educativas para así poder transformarlas.

No obstante, pensamos que los conceptos teóricos, así como los conocimientos e hipótesis derivados de otras investigaciones, resultan necesarios como elementos que ayudan a comprender e interpretar la realidad de un fenómeno educativo concreto. Por ello, llegados a ese punto en el desarrollo de nuestra tesis, creímos necesario elaborar una reflexión teórica en torno a determinados conceptos, incardinados con el análisis interpretativo desarrollado, que posibilitara el diseño y la ejecución de un Plan de Intervención específico. Un plan con el que aspiramos a facilitar el desarrollo positivo de todo el proceso de escolarización del alumno inmigrante, dentro del cual, el aprendizaje de la segunda lengua ocupa una posición de primer orden.

Pensamos que, aunque cada alumno mantiene una idiosincrasia específica, todos ellos comparten una situación común, derivada de la necesidad de practicar y conocer una lengua que no es ni su *lengua materna*, ni una *lengua extranjera*

⁶⁹, y que, además, presenta unas características similares –relacionadas fundamentalmente con el contexto de uso– a la que denominamos *segunda lengua*⁷⁰.

Por ello, consideramos fundamental para el desarrollo del presente estudio definir previamente algunas cuestiones: en primer lugar, el marco conceptual de los términos lengua materna, lengua escolar y segunda lengua; en segundo lugar, analizar las características específicas del bilingüismo de los alumnos inmigrantes de primera generación escolarizados en ESO; finalmente, en tercer lugar, enmarcar dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el marco de la escolarización obligatoria en ESO.

3.1. LENGUA MATERNA

Es nuestra intención, en el presente apartado, poner de manifiesto la situación lingüística existente dentro del núcleo familiar de los alumnos inmigrantes, en el contexto social del país de residencia, porque pensamos que:

Las prácticas lingüísticas de los inmigrados ocupan una función estratégica en los procesos de integración en la sociedad de residencia. Fundamentalmente porque la lengua vehicula los rasgos culturales del grupo de pertenencia y le confiere una cohesión. (Simón, 1997: 53.)⁷¹

⁶⁹ Lengua extranjera: *Aquella que se aprende en un contexto en el que carece de función social e institucional.* (Santos Gargallo, 1999: 21.)

⁷⁰ Segunda Lengua: *Aquella que cumple una función social e institucional en la comunidad lingüística en que se aprende.* (Santos Gargallo, 199: 21.)

⁷¹ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

La lengua materna mantiene un lugar preferente en la identidad de cada individuo⁷², pero los parámetros que la definen se presentan difusos y ambiguos. Costes y Galisson (1976:198) elaboran un mapa conceptual de la lengua materna, en el que delimitan la idiosincrasia de dicha lengua y enuncian todo aquello que le es ajeno, es decir, oponiendo los conceptos de lengua materna y lengua extranjera (véase *Fig. 9*).

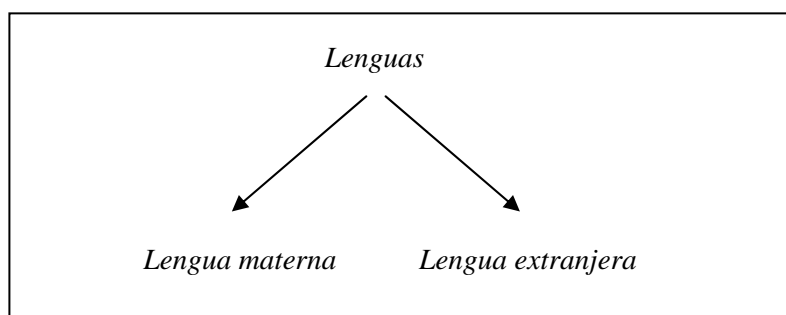


Figura 9. Lengua materna-Lengua extranjera.

La dificultad para definir el término *lengua materna* (LM) se fundamenta en la diversidad de representaciones que le son asociadas: se la identifica con *la lengua de la madre* –de aquí su etimología–, o simplemente, se asocia a la lengua de las primeras adquisiciones o la lengua que se conoce mejor. Por tanto, y de

(Continuación nota página anterior)

Les pratiques linguistiques des immigrés occupent une fonction stratégique dans les processus d'intégration à la société d'installation. Tout d'abord parce que la langue véhicule les traits culturels du groupe d'appartenance et lui confère sa cohésion. (Simon, 1997: 53.)

⁷² Véase el & 2 de la presente investigación.

forma general, su definición se apoya sobre el concepto de adquisición⁷³, como lengua natural no aprendida en el medio escolar. Los términos de lengua de origen (véase el & 2) y *lengua primera* son también utilizados para su denominación.

Evidentemente, esta variedad de denominaciones conlleva también una serie de contradicciones importantes: en primer lugar, no necesariamente la *lengua que se conoce mejor* es la de la madre; en segundo lugar, generalmente denominamos *lengua materna a la primera lengua que aprende un niño (...)* y *toda lengua aprendida simultáneamente se denomina lengua segunda* (Picoche, Marchello-Nizia, 1989: 7)⁷⁴. Por consiguiente, según este enfoque, la importancia viene determinada por el orden en el cual se establece el contacto con las diferentes lenguas y no por la frecuencia de uso o el lugar que representa a nivel afectivo para un individuo determinado.

Por ello, algunos lingüistas como Cup, J. P. (1991: 100) prefieren utilizar la expresión *primera lengua en lugar de lengua materna*, debido a que esta definición manifiesta unas connotaciones excesivamente afectivas y no siempre reales –pensemos en el caso de las parejas mixtas bilingües, en las que dicha deno-

⁷³ Santos Gargallo (1999: 19) define este concepto como:

Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.

⁷⁴ En este sentido véase la figura 9 en el capítulo segundo.

minación, *lengua primera*, es aplicada para identificar la lengua en la cual el niño ha desarrollado su primera socialización—.

Finalmente, siguiendo a Dabene, L. (1994:15), nos gustaría añadir un aspecto fundamental a la hora de conceptualizar la lengua materna, es decir : (...) *aquella en la cual se organiza la función lingüística en tanto que función simbólica primordial, y que acompaña a la construcción de la personalidad*⁷⁵. Esta definición subraya el carácter individual de la lengua como soporte de la expresión, como vehículo de la conceptualización del mundo, como lengua del pensamiento; es decir, aquella que nos permite conocer nuestro entorno y al mismo tiempo dotarle de sentido.

Dicha lengua es en la escuela objeto de enseñanza y, por tanto, constituye por sí misma una disciplina escolar evaluable; no obstante, es al mismo tiempo la lengua de aprendizaje, es decir, aquella que vehicula el proceso de enseñanza-aprendizaje de otras áreas curriculares.

En cuanto al lugar que la lengua materna ocupa en el país donde reside el alumno inmigrante, podemos señalar que el fenómeno de la inmigración implica que la lengua de origen está directamente sometida a una estrecha competencia

⁷⁵ Traducción de la siguiente cita original:

(...) celle dans laquelle s'est organisée la fonction langagière elle-même, en tant que fonction symbolique primordial, et celle qui accompagne à la construction de la personnalité. (Dabene, L. 1994: 15.)

con la lengua del país de residencia⁷⁶ y que, en el caso de la primera, su uso se reduce a la esfera de lo privado y frecuentemente debe ser abandonada para realizar la mayoría de los actos de la vida cotidiana. Así, de forma progresiva, la importancia de la lengua española para el conjunto de la vida social del individuo relega progresivamente a un segundo plano a la lengua de uso familiar y/o escolar del país de origen.

(...) Estos niños bilingües viven en Francia y hablan además del francés otra lengua que han aprendido en su familia. Si ellos no la hablan, habrán sin embargo podido hacerlo. Su bilingüismo es la consecuencia de la historia de sus vidas y de la de sus padres. Es el resultado del matrimonio que les ha unido y de los viajes que les han desplazado. Individual o colectivo, este bilingüismo se inscribe siempre en la trayectoria personal y social⁷⁷. (Deprez, 1999: 13.)

Por tanto, la integración de los alumnos en el medio escolar depende fundamentalmente de su nivel de competencia en el uso de la lengua española, ya que la lengua extranjera que los niños inmigrantes hablan en casa no está representada en ningún caso en la evaluación escolar. Por el contrario, es considerada como un obstáculo para el aprendizaje que ha de realizar el alumno inmigrante y

⁷⁶ Respecto a la pluriglosía de muchos de los alumnos marroquíes se plantea un estudio cualitativo de la misma en la figura 11 del de & 2 del presente trabajo.

⁷⁷ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

(...) Les enfants (...): ils vivent en France et ils parlent, en plus du français, une autre langue qu'ils ont apprise dans leur famille. S'ils ne l'aprennent pas, ils auraient pu la parler. Leur bilinguisme est la conséquence de l'histoire de leur vie et de celle de leurs parents. Il résulte des mariages qui les ont unis et des voyages qui les ont déplacés. Individuel ou collectif, il s'inscrit toujours dans une trajectoire personnelle et sociale. (Deprez, 199: 13.)

para su integración en la sociedad. Esta situación de *linguacism*⁷⁸ o discriminación lingüística se define por la legitimación y reproducción de una distribución desigual del poder en base a la lengua. Dicha situación incorpora nuevas formas de discriminación, basadas en las diferencias lingüísticas de los alumnos que hablan otra lengua diferente a la establecida y con escaso prestigio en la sociedad de residencia.

Sin embargo, recientes estudios demuestran⁷⁹ cómo la pérdida de la lengua materna provoca cambios importantes en la comunicación familiar y llega, en muchos casos, a producir (...) *un proceso de deterioro de los sistemas de comunicación y la pérdida posterior de la familia como núcleo social, que es de suma importancia para los grupos inmigrantes en los que los vínculos familiares representan una gran parte de los valores más apreciados y, para muchos de ellos, lo único que les queda tras el abandono de su país de origen.* (Lovelace, 1995: 51.)

Con frecuencia la lengua se convierte en la causa de un conflicto familiar, cuando los alumnos inmigrantes llegan a sentir un rechazo a expresarse en su lengua materna. Este rechazo suele tener su origen en la necesidad de marcar distancias con respecto al país y cultura de que proceden, al considerar que, de esta

⁷⁸ Citado por Skutnabb-Kangasa (1981).

⁷⁹ Wong Fillmore, I. (1991) realizó un estudio en EEUU sobre los efectos del aprendizaje del inglés y la pérdida de la segunda lengua en edades tempranas.

forma, lograrán una integración “plena”⁸⁰ en una sociedad en la que su lengua y cultura maternas no son apreciadas.

3.2. LENGUA EXTRANJERA

Resulta evidente que, si nos guiamos por el principio de oposición, el término comúnmente empleado para denominar una lengua no definida como *primera lengua o lengua materna* es aquel de lengua no materna o lengua extranjera.

Dichos términos hacen referencia a una lengua que, por regla general, ha sido aprendida en el colegio como lengua viva y con la cual mantenemos una relación puntual –laboral, escolar o, simplemente, como posibles visitantes de los países en los cuales esta lengua es hablada–. Por tanto, aunque esta lengua se enseñe en contextos escolares nunca será la lengua de enseñanza, es decir, el vehículo de otros aprendizajes.

Como vemos, dentro de este contexto de oposición entre *lengua primera-lengua extranjera* podríamos determinar, a priori, siguiendo a Cup J. P. (1991:

⁸⁰ Se observa en las segundas generaciones y/o fundamentalmente en aquellos adolescentes que tienen un alto dominio de la lengua española.

Deprez, C. (1999) indica que entre las adolescentes de origen magrebí afincadas en Francia se aprecia un mayor uso del francés en medios familiares. Ella interpreta esta actitud como el deseo de ruptura con modelos culturales y sociales tradicionales y sentidos como demasiado rígidos.

99) que *toda lengua no primera es una lengua extranjera*. Si aplicáramos dicho principio a nuestro alumnado inmigrante –adolescente o preadolescente, recién llegado– sin tener en cuenta ningún tipo de variables –uso, posición social de la lengua, etc.– podríamos concluir que el español constituiría, indudablemente, una lengua extranjera, puesto que no es la lengua con la que estos alumnos inmigrantes construyen el pensamiento o las conceptualizaciones mediante las cuales dan sentido al mundo. En virtud de estas conclusiones podríamos suponer que la didáctica del ELE (Español Lengua Extranjera) y todo el corpus metodológico que conlleva sería la más adecuada a esta situación de enseñanza-aprendizaje.

Sin embargo, la afirmación anterior está sujeta, para su posible verificación o refutación, al análisis de las variables que pasamos a definir en los epígrafes que seguidamente desarrollamos.

3.3. SEGUNDA LENGUA

Resulta verdaderamente difícil atribuir una paternidad al empleo del adjetivo “segunda” como epíteto del nombre lengua. Durante mucho tiempo se ha empleado la noción de segunda lengua sin utilizar el término. Otras veces ha sido a la inversa, se ha empleado sin tomarse el tiempo de definir la noción. La fórmula, en todo caso, ha tenido muy diferentes acepciones según países y autores⁸¹. (Cup, 1991: 122.)

⁸¹ Traducción de la siguiente cita original:

Il est bien difficile d’attribuer une paternité à l’emploi de l’adjectif “seconde” comme épithète du nom “langue”. Beaocup, dès longtemps, utilisaient la notion de langue seconde sans utiliser le terme. D’autres, à l’inverse, l’employaient et l’emploient encore comme allant de soi,

Por lo tanto, podemos añadir que un nutrido grupo de lingüistas (Cup. J. P., 1991: 89) opinan que determinadas lenguas –dependiendo del contexto de uso y aprendizaje– no deberían ser objeto de la apelación de *lengua extranjera*, puesto que, en realidad, aunque son *lenguas desconocidas* por los aprendices, desempeñan una función social y escolar importante. Por ello, prefieren el calificativo de segunda lengua como aquella que ocupa un puesto inmediatamente detrás de la *primera lengua*.

Evidentemente, resulta difícil definir el término *segunda lengua* (L2), ya que dicha calificación difiere según corrientes epistemológicas. Así, por ejemplo, la acepción *English as a second language* está fundamentada en el aprendizaje de la lengua inglesa por extranjeros en regiones anglófonas. Sandra Nicholls y Julia Naish (1981) utilizan este término para designar a aprendices no anglófonos, adultos y residentes en Gran Bretaña. Además añaden también, que esta calificación debe ser empleada cuando nos referimos a colectivos de usuarios que residen, trabajan y educan a sus hijos en el país donde dicha lengua es la lengua materna de los hablantes autóctonos .

(Continuación nota página anterior)

sans prendre le temps de cerner la notion ni de lui donner une définition. La formule, en tous cas, a des acceptions largement différentes selon les pays et même selon les auteurs. (Cup, 1991: 122.)

También Chirs Kennedy (1986: 307) subraya: *El inglés tiene el sentido de lengua segunda cuando una minoría de locutores no nativos viven en una situación de inglés lengua materna.*

Como vemos, (...) *hablar de segunda lengua implica hacer referencia a la presencia de al menos otra lengua en el contexto lingüístico del aprendiz y admitir que dicha lengua, que normalmente llamamos lengua materna, ocupa el primer lugar.* (Cup, 1991: 89.)⁸²

En este sentido, si la segunda lengua no es más que una sustitución de la *lengua materna*, el planteamiento didáctico estaría definido por el siguiente esquema (véase Fig. 10):

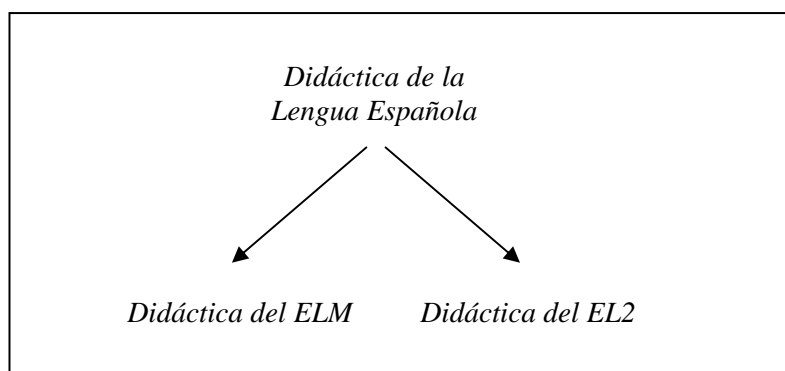


Figura 10. Oposición entre la didáctica del ELM (Español como Lengua Materna) y EL2 (Español como Segunda Lengua).

⁸² Traducción de los autores de la siguiente cita original:

(...) *parler de langue seconde, c'est implicitement faire référence à la présence d'au moins une autre langue dans l'environnement linguistique de l'apprenant et admettre que cette lan-*

Por otro lado, el término segunda lengua puede ser contemplado desde la perspectiva de su integración en el cuadro de las lenguas extranjeras, pero ocupando un puesto de especial relevancia entre la *lengua materna* y la *lengua extranjera*.

Dicha conceptualización hace referencia a la situación didáctica que mostramos en el siguiente esquema (Fig. 11) y que correspondería, por ejemplo, a aquella que mantiene el árabe estándar en Marruecos, o el francés para los escolares marroquíes, con una categoría de *segunda lengua*, mientras que a beréber y al árabe dialectal se les asignan la categorización de *lengua primera* y al idioma inglés –si es aprendido en la escuela– se les asignan de *lengua extranjera*.

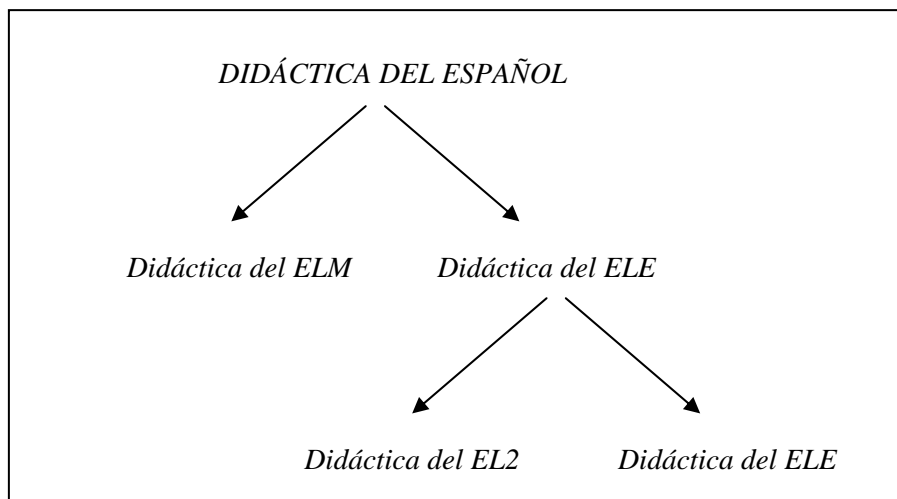


Figura 11. Didáctica de la segunda lengua/lengua extranjera.

(Continuación nota página anterior)

gue que l'on appelle classiquement langue maternelle, occupe la première place. (Cup, 1991: 89.)

No obstante, la afluencia de alumnos inmigrantes de origen extranjero ha planteado, desde el punto de vista pedagógico, los problemas de la adecuación de estos términos a una situación muy específica de enseñanza-aprendizaje, definida, siguiendo a Cup (1991) por los siguientes parámetros (véase *Fig. 12*).

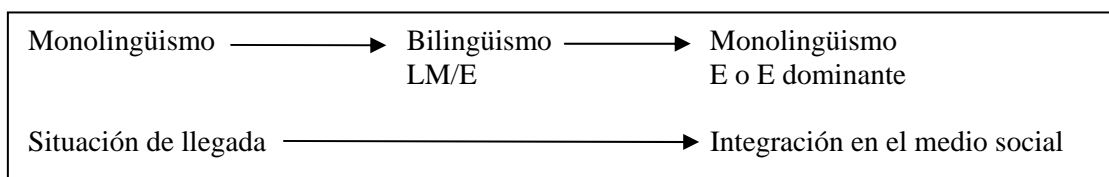


Figura 12. Términos en relación con el conocimiento lingüístico.

Esta situación se encuentra determinada por el tiempo de permanencia en el país de residencia. Numerosos estudios demuestran⁸³ que el paso de un monolingüismo en lengua materna a un monolingüismo en la lengua del país de residencia, pasando por ciertas etapas intermedias. En un proceso gradual que se desarrolla a lo largo de dos generaciones.

3.4. CARACTERÍSTICAS DEL BILINGÜISMO DEL INMIGRANTE EN EL MEDIO ESCOLAR

⁸³ Véase Grosjean, F. (1982) *Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, pp. 102-112.

El bilingüismo⁸⁴ de los jóvenes inmigrantes es profundamente desigual: la lengua materna se encuentra en una situación de inferioridad absoluta respecto a la segunda lengua; frecuentemente la lengua materna de estos alumnos está excluida como objeto de aprendizaje en las escuelas españolas y sólo a veces estos alumnos tienen acceso a ella extraescolarmente (en algunos casos, el uso de su lengua materna está prohibido en el medio escolar o simplemente mal visto⁸⁵). La lengua que los niños inmigrantes hablan en casa no está representada en ningún caso en la evaluación escolar⁸⁶.

Considerando todo lo dicho anteriormente, la lengua materna de estos niños inmigrantes se convierte en una lengua únicamente de carácter oral. Sólo aquellos alumnos que habían estado escolarizados anteriormente durante mucho tiempo en sus países de origen conservan las destrezas escritas.

Otro factor que debemos considerar cuando hablamos de la escolarización de un niño inmigrante, competente en una o varias lenguas distintas a las del país

⁸⁴ Siguiendo a Baker (1993) el bilingüismo puede desarrollarse de dos formas, dependiendo de la edad en la que entraron en contacto con la segunda lengua (niños inmigrantes nacidos en el país de residencia o llegados antes de los tres años); este tipo de bilingüismo, que Baker denomina simultáneo, se desarrolla cuando dos lenguas se adquieren simultáneamente. Otro tipo de bilingüismo es el llamado secuencial, que se produce cuando la lengua se adquiere a través de la educación formal o mediante el contacto con la segunda lengua (en la calle, con los amigos, vecinos, etc.); este tipo de bilingüismo o multilingüismo puede desarrollarse en cualquier edad.

⁸⁵ Algunos estudios demuestran que los niños bilingües tienen mayor vocabulario en las dos lenguas que los niños monolingües (Swain, 1972); otros, afirman que los niños bilingües tienen mayor habilidad que los monolingües para relatar historias y expresar conceptos con estas historias (Doyle et al. 1978).

donde se va a integrar, se basa en las actitudes sociales y políticas que suelen desencadenarse a consecuencia de este hecho; normalmente, se presupone, que este alumno va a tener desventajas, de tipo cognitivo, con respecto al resto de los compañeros autóctonos. En este sentido, el hecho de hablar otra lengua distinta se conecta con los problemas de pobreza, fracaso escolar, mínimas aspiraciones sociales y profesionales y se plantea como una fuerte desventaja para la integración en la cultura mayoritaria; frecuentemente se observa que:

(...) el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico (es llamado no francófono y no alófono, como se dice en Québec, o bilingüe, como se le designa en Suiza, como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido escolar (sus adquisiciones en lengua de origen son difíciles de medir y, por tanto, de tener en cuenta), minusválido social (a la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une su ignorancia de la lengua y las difíciles condiciones de vida). (Boyzon-Fradet, 1997: 68.)⁸⁷

(Continuación nota página anterior)

⁸⁶ Respecto a las capacidades de los niños y su integración en una clase normal, dependen sobre todo de su nivel de competencia en lengua española.

⁸⁷ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

À l'école française, l'enfant issu de l'immigration est perçu comme un élève potentiellement en échec: handicap linguistique (il est désigné « no francophone » et non « allophone », comme on dit au Québec, ou « bilingue », comme on le désignerait en Suisse), handicap culturel (il vit d'autres pratiques dans sa famille, perçues comme incompatible avec celles de notre société), handicap scolaire (ses acquis en langue d'origine sont difficiles à mesurer, donc à prendre en compte), handicap social (indifférence supposée des parents pour le travail scolaire). (Boyzon-Fradet, 1997: 68.)

En consecuencia, toda solución a dichos problemas pasa por el rápido aprendizaje de la segunda lengua, siempre a expensas de la lengua materna. El desarrollo del bilingüismo en este contexto es irrelevante y tiene un último lugar dentro de los objetivos de la escolarización.

Por tanto, pensamos que:

El conocimiento de varias lenguas debe considerarse como un medio suplementario al servicio de una formulación discursiva de la identidad y no solamente como una fuente de disfunciones o de perturbaciones en relación con el cuadro de referencias homogéneas y monolíticas. (Abdallah-Preteuille, 1992: 78.)⁸⁸

Aunque secularmente el bilingüismo migratorio ha sido considerado como un fenómeno transitorio, como un proceso hacia etapas monolingües, los estudios⁸⁹ distinguen entre distintas generaciones de inmigrados: la primera de todas es monolingüe, aunque aprenda en mayor o menor grado la lengua del país de residencia; la segunda generación habla perfectamente la segunda lengua y conserva todavía competencia comunicativa en su lengua materna; la tercera genera-

⁸⁸ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

La maîtrise de plusieurs langues est à considérer comme un moyen supplémentaire au service d'une formulation discursive de l'identité et non pas une source de dysfonctionnements ou perturbations par rapport à un cadre de références, homogènes et monolithiques. (Abdallah-Preteuille, 1992: 78.)

⁸⁹ Véase Villanova, De R., “ Le portugais, une langue qui se ressource en circulant”, pp. 283-3000, Geneviève, dir., (1988): *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*. Tomo 2: *Les langues immigrées*, París: L’Harmattan. Y Noiriel, G. (1985) *Le creuset français, histoire*

ción ha perdido por completo la lengua materna en un proceso de asimilación a la cultura del país de residencia.

No obstante, siguiendo a Deprez, estos esquemas han variado en la actualidad, a causa de los continuos contactos vacacionales con los países de origen y, en algunos casos, a programas escolares de conservación de la lenguas maternas.

Al hilo del planteamiento anterior, nos parece necesario iniciar una breve reflexión sobre el concepto de bilingüismo⁹⁰. Por ello, en primer lugar, tenemos que partir del conocimiento directo del significado de la palabra hablar, ya que, siguiendo a Deprez (1999), muchas veces somos capaces de comprender perfectamente una lengua sin necesidad de hablarla. En segundo lugar, nos parece importante constatar las siguientes variables que influyen en el *hecho bilingüe*, es decir: la frecuencia –habitualmente, cotidianamente, etc.–, el grado de competencia –fluidamente, sin dificultad, etc.–. Evidentemente, como podemos observar, todas estas reflexiones nos conducen a un terreno difícilmente mensurable y sistematizable.

Por ello, podemos inferir que bilingüe será:

(Continuación nota página anterior)

de l'immigration XIX-XX Siècles, París, Seuil. Y Deprez, C. (1999) *Les enfants bilingues: langues et familles*, París, Didier.

(...) toda persona que comprenda o que hable cotidianamente sin dificultad dos lenguas diferentes. (Deprez, 1999: 229.)

No obstante, opinamos que el bilingüismo no se encuentra relacionado únicamente con el individuo inserto en un determinado medio familiar o en relación con una comunidad local; es fundamental partir de la idea de que *las lenguas están directa e indirectamente relacionadas con una nación y un sistema político, y por tanto tienen que ser estudiadas en relación con las estructuras de poder y los sistemas políticos de una determinada sociedad. (Baker, 1993: 247.)*⁹¹

En este sentido parece necesario plantearse el lugar que ocupa en el sistema educativo la lengua de los inmigrados⁹² y, por tanto, las distintas aproximaciones relacionadas con la educación bilingüe. Por ello, nos parece fundamental, en primer lugar, reflexionar sobre la importancia que en la actualidad tiene en el marco de la Unión Europea la competencia en una o varias lenguas:

(Continuación nota página anterior)

⁹⁰ En primer lugar se debe admitir que todas las lenguas, sin importar cuál sea su papel social pueden formar parte de un individuo bilingüe.

⁹¹ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Languages are not only studied linguistically, psychologically and sociologically. They are also studied in relationship to power structures and political systems in society. (Baker, 1993: 247.)

⁹² Se hace una referencia a la legislación educativa actual en la Comunidad de Madrid en & y en el anexo.

- i) *Propiciar el entendimiento, la tolerancia y el respeto mutuos respecto a las identidades y a la diversidad cultural por medio de una comunicación internacional más eficaz.*

- ii) *Satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural, desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre sí, superando las barreras lingüísticas y culturales. Para ello se requiere que se fomente el esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, que este esfuerzo tenga una base organizada y que las entidades competentes financien con los medios necesarios todos los niveles educativos.*

- iii) *Evitar los peligros que pudiera ocasionar la marginación de aquellos que carezcan de las destrezas necesarias para comunicarse en una Europa interactiva.*

(Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.)⁹³

Tras esta definición de objetivos recogida en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de las lenguas*, pasamos a realizar un repaso sucinto por algunos de los programas europeos para la con-

⁹³ Traducción del Instituto Cervantes, edición digital.

servación de lenguas maternas; de esta forma analizaremos en qué prácticas pedagógicas se incardinan los objetivos anteriormente expuestos y qué políticas se desarrollan para su efectivo cumplimiento: Holanda, en concreto el Ayuntamiento de la ciudad de Rotterdam, desarrolla el programa llamado TRIAS, centrado en la etapas de educación primaria y orientado a la aplicación sistemática de un conjunto de medidas para la conservación de las lenguas maternas (español, portugués, árabe, turco, etc.). En Suecia, cuando coinciden un mínimo de cinco alumnos de la misma nacionalidad por clase, reciben formación complementaria en su lengua materna. En Finlandia los alumnos asisten a clases en su lengua materna normalmente durante dos horas semanales. En Dinamarca la situación es similar a la de Finlandia. En Alemania existen iniciativas de escuelas totalmente bilingües en Berlín (Proyecto de Escuelas Europeas) donde la enseñanza es impartida en igual proporción horaria en dos lenguas diferentes (griego-alemán, español-alemán, etc.). Francia ha firmado acuerdos bilaterales con diferentes gobiernos (Marruecos, Argelia, etc.) para impartir clases en lengua materna en horario extraescolar. En la misma línea, España ha suscrito dos acuerdos, el Hispanoluso y el Hispanoárabe, que se desarrollan de una manera muy similar a los existentes en Francia, aunque aún se encuentren en una fase muy incipiente.

Por consiguiente, podemos plantear que las distintas opciones que se presentan en relación con la diversidad lingüística en el medio escolar varían entre aquellos planteamientos educativos que responden a dicha diversidad y los que la ignoran; entre ambos extremos encontramos opciones intermedias que resumimos

en la *Fig. 13*, para cuya elaboración nos hemos basado en los estudios realizados por Mora, J. K. (2001) en la Universidad de San Diego, California:

Reconocimiento de la existencias de alumnos no hablantes de la lengua del país donde están escolarizados. Los currículos y la metodología están únicamente orientados para hablantes nativos.	Reconocimiento de la existencia de alumnos no hablantes nativos.
La lengua de los alumnos no está reconocida, e incluso prohibida en el medio escolar.	Reconocimiento de la existencia de otras lenguas y elaboración de estrategias para desarrollarlas y mantenerlas.
La lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje es un requisito absolutamente necesario para acceder a una clase estándar.	Desarrollo de estrategias específicas de mantenimiento de ambas lenguas.
Diseño de programas de enseñanza de la segunda lengua para reforzar el aprendizaje.	Desarrollo inicial de programas bilingües con profesorado bilingüe.
Programas específicos donde la lengua de origen se utiliza para facilitar el aprendizaje de la segunda lengua.	Programas bilingües con instrucción en las dos lengua orientados al desarrollo de las mismas competencias en ambas lenguas.

Figura 13. Opciones en relación con la diversidad lingüística.

No obstante, antes de continuar adentrándonos en la problemática de la educación bilingüe, nos parece necesario precisar una serie de conceptos que nos llevarán, desde un enfoque sociolingüístico –Etxebarria (1995)–, a desarrollar distintas propuestas tipológicas en relación con la idiosincrasia de la educación bilingüe de nuestros alumnos inmigrantes. En este sentido, siguiendo a Fishman y

Lovas (1970), cabe destacar la distinción entre el carácter de *lengua marcada* y *lengua no marcada*; la primera es aquella lengua *que no sería la lengua de instrucción, en tanto que el carácter no marcado corresponde a aquella que sería siempre vehículo de educación*. Desde esta perspectiva, Etxebarria (1995) elabora una propuesta en relación con la educación bilingüe encardinada en dos ejes fundamentales: por un lado, la relación con el contexto y las opciones escolares tomadas en referencia a la enseñanza de las lenguas; por otro, la distribución étnica de los grupos y las lenguas en contacto⁹⁴.

Y todo ello porque:

La actividad de una clase bilingüe y las decisiones acerca de cómo enseñar las lenguas de las minorías lingüísticas no están basadas únicamente en las preferencias a nivel educativo. La educación bilingüe no es el fiel reflejo de las decisiones tomadas en torno al currículo. La educación bilingüe está basada y apoyada en las creencias básicas acerca de las minorías lingüísticas, minorías culturales, inmigrantes, igualdad de oportunidades,(...) asimilación e integración, segregación, discriminación, pluralismo y multiculturalismo. (Baker, 1993: 247.)⁹⁵

⁹⁴ Bilingüismo y lenguas en contacto son términos que se entremezclan y la frontera epistemológica entre uno y otro es a menudo difícil de delimitar, el amplio y diverso número de respuestas que los investigadores han aportado hace difícil hacer una categorización sucinta de ambos términos; no obstante, si tenemos en cuenta los planteamientos de Rotaetxe (1988) que separa el bilingüismo y la diglosia de las lenguas en contacto, Cárdena (1987) que los engloba en el segundo epígrafe, o Vallverdú que prefiere el término bilingüismo.

⁹⁵ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

The activity of a bilingual classroom, and decisions about how to teach minority language children, are not based purely on educational preferences. Bilingual education does not just reflect curriculum decisions. Rather, bilingual education is surrounded and underpinned by basic beliefs about minority languages, minority cultures, in-migrants, equality of opportunity,

En una línea similar, Ruiz (1984) señala, en relación con la presencia de lenguas de origen en el medio social y escolar, que éstas deben plantearse como un derecho y como un recurso, y en ningún caso como un problema.

Igualmente, Varro, G. (1990) manifiesta la dificultad que en el medio escolar tiene el reconocimiento del bilingüismo de los alumnos inmigrantes: en primer lugar porque la lengua materna de los alumnos y de sus familias es considerada como un obstáculo para el aprendizaje; en segundo lugar, porque el bilingüismo es atribuido a las elites y, por tanto, no reconocido en el medio social del que proceden estos inmigrantes o en el que están inmersos en el país de residencia.

Hechas las reflexiones anteriores, pensamos que:

(...) la importancia política que tiene, en el presente y en el futuro, el desarrollo de campos específicos de acción como, por ejemplo, las estrategias para diversificar e intensificar el aprendizaje de lenguas con el fin de fomentar el plurilingüismo en un contexto paneuropeo. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.)

(Continuación nota página anterior)

(...) assimilation and integration, desgregation and discrimination, pluralism and multiculturalism. (Baker, 1993: 247.)

3.5. LA SEGUNDA LENGUA EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

Los planteamientos teóricos que hemos expuesto en los epígrafes anteriores nos permiten inferir una serie de características específicas inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar. Dicha idiosincrasia 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.

Por tanto, para poder dar una respuesta educativa adaptada a las necesidades de este alumnado inmigrante, a lo largo del presente epígrafe realizaremos un análisis teórico de dichas características específicas, ya que confieren un estatuto particular a la segunda lengua aprendida en el medio escolar del país de residencia y su conocimiento nos permitirá elaborar planteamientos metodológicos y didácticos efectivos.

En primer lugar, en relación con la situación de aprendizaje, 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, que propicia la

adquisición, 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 segunda lengua 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.)⁹⁶

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria se define fundamentalmente por la idiosincrasia de la situación de los alumnos alófonos, enfrentados a contextos escolares específicos en los 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 que logre alcanzar un currículo determinado.

⁹⁶ Traducción de la siguiente cita original:

C'est la langue enseignée à des apprenants plongés dans la communauté linguistique, en prenant en compte les spécificités de l'enseignement du français n'y est pas seulement objet d'études, mais aussi outil d'apprentissage des autres objets d'études. (Marcus, 1991: 12.)

Evidentemente, dicho proceso de aprendizaje de la segunda lengua 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 residencia⁹⁷; 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 educativa⁹⁸ con el alumnado inmigrante que desconoce 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 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 y de integrar los contenidos de enseñanza-

⁹⁷ La adquisición del idioma, desde mi punto de vista, va más allá del aprendizaje lingüístico. Éste permite el acceso a los códigos, tanto sociales como lingüísticos, de los sistemas de comunicación del centro y de la sociedad. En definitiva proporciona una clave del futuro éxito académico y social. (Lovelace, M., 1995: 29.)

Ni la gramática ni la sintaxis explica, por ejemplo, el grado de familiaridad corporal aceptado por los profesores de un centro docente. Un niño autóctono de forma intuitiva encontrará pronto la distancia correcta. Un niño inmigrante deberá invertir mucho más tiempo y energía sin tener ninguna garantía de aprender los códigos justos. (Tapernoux, 1997: 26.)

⁹⁸ *Para que los niños se desarrollen armoniosamente deben poder interactuar con el mundo que les rodea. Deben percibir lo que acontece a su alrededor, dar un sentido a sus percepciones, expresar lo que desean. La lengua es un medio de comunicación del que el niño se apropia poco a poco y que adquiere de forma intuitiva, “naturalmente”, y aprende sistemáticamente en la escuela.* (Forges, G., 1998: 10-11.)

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 integración, ya que el alumno inmigrante no sólo aprende las nuevas pautas culturales y lingüísticas a través del proceso formal de enseñanza, es en el contacto con los compañeros, con los profesores, con la Comunidad Educativa en general donde reside 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 de los factores afectivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, y que se encuentran definidos por las motivaciones que los aprendices presentan para aprender esta nueva lengua, por el papel que esa lengua representa en el universo del aprendiz y por las relaciones que establece con ella. El hecho de encontrarse en una situación que le obliga al aprendizaje de la nueva lengua, en un contexto social en el que se imponen unas prácticas culturales y lingüísticas y se 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. Éstas varían sustancialmente en función de dos factores diferenciados: los conocimientos lingüísticos previos en relación con la segunda lengua y el corpus de conocimientos y de estrategias de aprendizaje y 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*⁹⁹, (...) *aprender y utilizar una lengua abstracta y académica específica de ciertas disciplinas* (Brow, Dhabí, Fitzpatrick, 1998: 46)¹⁰⁰ presentan unas necesidades de aprendiza-

⁹⁹ Por ello, uno de los factores que configuran la identidad de la lengua escolar está directamente relacionado con el papel relevante que en este medio tiene el desarrollo de las destrezas escritas, y dentro de éstas, fundamentalmente aquellas que sirven de referencia y fundamentan el aprendizaje de las distintas disciplinas del currículo escolar.

¹⁰⁰ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

(...) *le besoin de comprendre le professeur et la langue du manuel scolaire (...) le besoin d'apprendre à utiliser un langage abstrait et académique spécifique à certains domaines.* (Brow, D., Dhabí, B., Fitzpatrick, F., 1998: 46.)

je de conocimientos lingüísticos específicos en relación con la lengua utilizada en situaciones escolares concretas.

Otro factor viene determinado por el nivel de escolarización alcanzado en el país de origen, y 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, 1997: 70.)¹⁰¹

Sin embargo, aunque destacamos la importancia del diagnóstico previo de capacidades, manifestamos la dificultad de realizar dicha labor porque no disponemos en la mayoría de los casos de la herramienta lingüística necesaria –

¹⁰¹ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

(...) mais dont la scolarité en langue maternelle a été bien assurée, en situation de transférer une partie de ses acquis en langue maternelle vers la langue seconde. La tâche doit être à son niveau conceptuel même s'il ne dispose pas de tous les moyens langagiers pour la traduire. Dès lors l'apprentissage de la langue prend un sens. Bien au contraire, on observe dans les classes que, si un enfant est en difficulté avec la langue, l'enseignante suppose que ses acquis conceptuels sont également insuffisants ; c'est alors qu'il lui propose un travail trop facile, donc inintéressant (...). (Boyzon-Fradet, 1997: 70)

desconocemos su lengua y ellos, la nuestra— o no contamos con una lengua puente mediante la cual podamos realizar algún tipo de comunicación, ni poseemos los conocimientos socioculturales necesarios que nos permitan 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* (Donnon, Francequin, Pelle-Guetta, Volvey, 1993: 75).

Por consiguiente, si tenemos en cuenta todos los factores antes señalados, podemos inferir que la situación de la enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar se podría plantear del siguiente modo (véase *Fig. 14*).

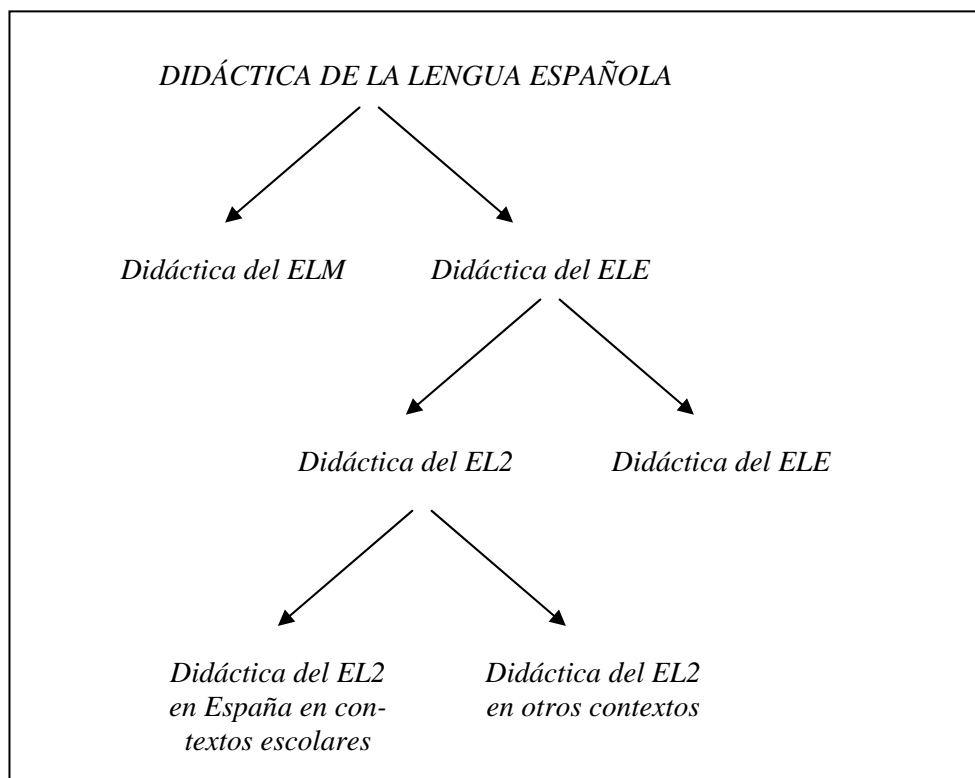


Figura 14. La situación de la enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar.

Por tanto, del esquema anterior podemos inferir:

(...) la lengua del país de acogida, lengua extranjera para los inmigrantes, debe ser enseñada como lengua extranjera, pero sin perder de vista que ésta constituye la lengua materna de la sociedad en la cual la población inmigrante está inmersa. (Porcher, 1984: 143.)¹⁰²

3.5.1. Criterios didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria

Al hilo de las reflexiones realizadas anteriormente, pensamos que una didáctica apropiada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el contexto de la inmigración y en el medio escolar debe apoyarse en los siguientes parámetros:

- i) La realidad que impone el propio contexto escolar, fundamentada en las limitaciones basadas en los recursos humanos y económicos con los que se cuenta, en las actitudes que, ante esta realidad, adoptan los diferentes miembros de la comunidad educativa y en las características del propio centro educativo.

¹⁰² Traducción de los autores de la siguiente cita original:

- ii) En la idiosincrasia del alumnado, a nivel cognitivo, sociocultural y afectivo.

- iii) En las características que el medio escolar impone a la segunda lengua.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar para alumnos inmigrantes debe incardinarse en el conjunto de las actuaciones necesarias que un centro educativo debe poner en marcha ante la llegada del alumnado inmigrante y que afectan a toda la comunidad educativa y a la globalidad de ámbitos en los que se desenvuelve la vida escolar.

Por ello, a lo largo del presente epígrafe plantearemos una serie de orientaciones básicas que faciliten la *acogida* del alumno que proviene de otros países, sin las cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua resultará aislado del contexto en el cual se desarrolla y, de igual modo, su eficacia estará mediatizada por la escasa adaptación del alumnado al marco escolar.

Como señalábamos en el & 2 del presente estudio, las condiciones tanto de escolarización del alumno como las socioeconómicas de las familias pueden ser muy diversas, pero indudablemente –independientemente de la situación de

(Continuación nota página anterior)

(...) la langue du pays d'accueil, langue étrangère pour les migrants, doit bien leur être enseignée comme langue étrangère, mais sans perdre de vue qu'elle constitue la langue maternelle de la société dans laquelle la population migrante se trouve immergée. (Porcher, 1984: 143.)

este alumnado–, es necesario facilitar el proceso de adaptación, y para ello será imprescindible la elaboración de un *Programa Específico* o *Plan de Acogida*.

Los objetivos en los cuales dichos planes deben fundamentarse se pueden incardinar dentro de los siguientes principios: asumir como centro educativo las peculiaridades –organizativas, didácticas, metodológicas, evaluativas, interculturales, etc.– que comporta la presencia de alumnado inmigrante procedente de otros países con lenguas y culturas diversas y conseguir que el alumno comprenda el funcionamiento del centro para facilitar su adaptación e integración con los compañeros y profesores.

Para ello, es necesario que el Proyecto Educativo de Centro, PEC¹⁰³, incorpore la realidad cultural y lingüística de un alumnado diverso, planificando distinto tipo de actuaciones con las que sea posible desarrollar los principios y valores de la educación intercultural.

Siguiendo a Muñoz Sedano, podemos afirmar que:

Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tiene, cómo es su situación familiar y social (contextualizada), cuáles son sus va-

¹⁰³ El PEC (Proyecto Educativo de Centro) es una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar. Ser integral supone que abarca todos los

lores, actitudes, comportamientos; segundo, cómo deben ser estos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades, destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad. (Muñoz Sedano, 1997: 183.)

3.5.2. 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, por tanto, los planteamientos metodológicos en que dicho proceso se fundamenta son únicos y originales. Por tanto:

(...) 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.)¹⁰⁴

(Continuación nota página anterior)

ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicios. (Muñoz Sedano, 1997: 183.)

¹⁰⁴ *(...) il s'agit de trouver une voie étroite entre la didactique de la langue maternelle et celle de la langue étrangère. Un premier pas a été fait avec les recherches concernant le français langue seconde qui tentent de cerner avec plus de précision les besoins langagiers spécifiques des apprenants confrontés à cette situation. (Boyzon-Fradet, D., 1993: 39.)*

Por ello, algunas investigaciones, Roulet (1980: 7), proponen el término lengua integrada¹⁰⁵ para denominar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua 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 el 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 a nivel oral como escrito. Por tanto, es evidente la complementariedad que ofrecen ambas didácticas desde sus diferentes enfoques.

Los enfoques actuales para la enseñanza de segundas lenguas 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.

¹⁰⁵ Roulet E. (1980: 7) *Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée*. Introduce el término *française langue intégrée*.

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 evidencia también la necesidad de abordar 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 relacionadas con la enseñanza de lenguas extranjeras, con este objetivo tendremos que referirnos 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 veinte surge en torno a las nociones propuestas por Saussure y, que establecen que la lengua representa un grupo limitado de combinaciones de fonemas. Esta teoría fue expandida por la psicología conductista según la cual el idioma se adquiere formando hábitos, por medio del uso de unas reglas determinadas, y combinando las categorías gramaticales. El modelo de Harris (1969) establece que la competencia en una determinada lengua consiste en el conoci-

miento y uso de estructuras individuales que se desarrollan en torno a los siguientes factores: el primero comprende la competencia en relación con las cuatro destrezas básicas (escuchar, hablar, leer y escribir); el segundo está relacionado con el conocimiento de la fonología/morfología, gramática, vocabulario y el desarrollo de la fluidez en general. Estos fundamentos se utilizaron para desarrollar las 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 presentadas por Chomsky, la metodología de la enseñanza de idiomas se modifica nuevamente para reflejar el concepto de ejecución. Es en 1980 cuando Canale y Swain incorporan el concepto de ejecución comunicativa de Chomsky, al que añaden además otras tres competencias: sociolingüística, estratégica y de conversación. En 1981, Krashen recoge este modelo conceptual introduciendo un componente cognoscitivo, el monitor, como elemento esencial 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, que finalmente se traducen en una serie de interrogantes relacionados 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 para la adquisición de idiomas siempre que exista un ambiente apropiado; reconocen por tanto la influencia del ambiente y enfatizan la importancia del contexto para alcanzar 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 con anterioridad, 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, a nivel 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 él 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 integren objetivos, contenidos y

planifiquen actividades que reúnan 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.)¹⁰⁶

¹⁰⁶ Traducción de la siguiente cita original:

l'utilisation de manuels de FLE par les professeurs de français des structures d'accueil semble assez généralisée: elle facilite le travail de préparation des enseignants, procure aux élèves la sensation rassurante que donne l'usage régulier d'un livre de cours et rend possible un travail en autonomie.

Por tanto, si 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, aunque sea 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 para facilitar la progresión en el aprendizaje y acelerar 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.

(Continuación nota página anterior)

(...) les manuels de français langue maternelle sont, eux, inadaptés: ils présentent un trop plein linguistique pour un public en cours d'apprentissage de la langue ainsi qu'une trop fréquente utilisation de métalangage. (Blondeau, N., 1993: 127, 128.)

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 como lengua extranjera –siguiendo a Santos Garagallo en la figura 15 (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.

Si bien es cierto, que muy recientemente han sido publicados algunos materiales de enseñanza de español como segunda lengua específicamente diseñados para alumnos inmigrantes¹⁰⁷. Estas iniciativas no dejan de ser parciales y es necesario seguir desarrollando el campo de la investigación y la elaboración de materiales específicos que cubran las necesidades derivadas de la escolarización de alumnado inmigrante con desconocimiento del español como segunda lengua en el medio escolar.

¹⁰⁷ Muñoz, B. (2002) *Mis primeros días: cuaderno de español para inmigrantes*, SGEL, Madrid.
V.V.A.A. (2001) *En contacto con...*, Método de alfabetización para alumnos inmigrante. AS-TI.

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> <i>Español 2000 (1981)</i>
Métodos con planteamientos nocio-funcionales	<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>Cumbre (1995)</i> <i>Español sin fronteras (1997)</i>
Enfoque por tareas	<i>Gente (1997)</i>

Figura 15. Posibilidades didácticas de ELE (Español como Lengua Extranjera).

Por ello, para realizar dicha adecuación 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 transferibles a la L2: lectura, escritura, etc.– que el alumno aporta , representan 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.

3.6. CONCLUSIONES

Podríamos concluir señalando que la mayoría de los estudios realizados, Boyzon-Fradet, D. (1997) en Francia, Siguan, M. (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 específica utilizada en el aula; y por tanto, que resulta ineludible 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 por lo que su manera de reaccionar a las exigencias escolares y por tanto sus necesidades de aprendizaje se diferencian de las 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 concretas, 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, por lo 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 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 inves-

tigaciones 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, 1993: 39.)

CAPÍTULO 4.

PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: ALUMNOS INMIGRANTES MARROQUÍES ESCOLARIZADOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

4. PLAN DE INTERVENCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: ALUMNOS INMIGRANTES MARROQUÍES ESCOLARIZADOS EN UN INSTITUTO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

La universidad, salvo excepciones muy loables, suele danzar al son de músicas que conectan poco con la realidad escolar. Si alguien tiene la paciencia de hojear los sumarios de las tesinas y tesis doctorales realizadas en los últimos años en cualquier Facultad de Educación, se dará cuenta de la escasa sensibilidad que existe para averiguar qué ocurre en la escuela y en las aulas, por qué cambian tan poco las escuelas, hacia dónde se encaminan las innovaciones o qué piensan el alumnado y el profesorado. (Carbonell, J., 2001: 38-39.)

A la luz de la cita anterior, podemos plantear que la conjunción entre práctica educativa e investigación científica no es fácil. En nuestro caso, dicha conjunción intenta materializarse a través de la puesta en marcha del Plan de Intervención que se va a presentar en este capítulo. En él, la aplicación de las reflexiones realizadas –fruto de un análisis interpretativo del contexto educativo y de la identidad del alumnado–, y de unos supuestos teóricos, se incardinan a una realidad determinada por un medio natural y complejo, formado por una *red viva de intercambio de significados, sentimientos y actuaciones* (Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I., 2000: 100) como es la vida de un centro educativo.

En este sentido, las dificultades surgidas son evidentes, el choque entre unos planteamientos determinados y la realidad impuesta por un medio muy es-

pecífico ha estado continuamente presente. Las limitaciones de toda índole se han hecho patentes, materializándose en la escasez de recurso humanos y económicos, en la falta de formación y en el desencanto docente ante una realidad educativa complicada, en las dificultades de tipo organizativo impuestas por las características de un espacio institucional determinado –un instituto de ESO, y en un largo etcétera más, que hace, siguiendo a Carbonell J., (2001), *de la innovación educativa* [que nos planteamos realizar] *una auténtica aventura, un apasionante viaje plagado de dificultades, paradojas y contradicciones, pero también de posibilidades y satisfacciones.*

Por otro lado, la investigadora (docente implicada de lleno en el universo cotidiano, flexible e intuitivo de la práctica educativa, que, además, participaba – como profesora– de la realidad del centro buscando respuestas inmediatas a problemas surgidos, en muchos casos a través de la experiencia o del sentido común) se ha visto en la obligación de superar la barrera que presumiblemente podía suponer la utilización de una metodología científica –con un lenguaje y una estructura específicos– para exponer actividades cotidianas, hechos acaecidos en el aula o en el patio de recreo y situaciones fruto del contacto diario con padres y profesores.

Es nuestra intención a lo largo de este capítulo mostrar estas experiencias educativas, narrar la realidad vivida a lo largo del proceso de cambio e innovación y exponer las dificultades encontradas y los logros conseguido en la inter-

vención didáctica realizada en el instituto San Isidro de Madrid con la intención de:

(...) no aplicarse mecánicamente ni al conocimiento ni a la predicción y control de otras realidades educativas, otras aulas u otras experiencias, puesto que el significado de aquellas es en parte situacional y se especificará ahora de manera distinta, propia y particular de este grupo social de estudiantes, docentes, padres, en este barrio y centros concretos. (Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I., 2000: 121.)

4.1. CONSIDERACIONES TEÓRICAS PREVIAS

Para hacer frente, con el necesario rigor, a una propuesta de intervención dentro del marco escolar, en el terreno de la enseñanza-aprendizaje, del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes, nos parecía necesario definir previamente los criterios que nos llevaron, dentro de una concepción determinada de la noción de *currículo*, a seleccionar el diseño de un Plan como forma específica de intervención.

En primer lugar, el concepto *currículo* es flexible, amplio y, a veces, impreciso, debido a que puede significar realidades muy diferenciadas según el enfoque con el que se encuadre el término, sobre todo cuando nos movemos dentro de un marco escolar normativo.

El currículo, siguiendo a Contreras (1990: 97), puede referirse:

- i) al corpus de contenidos que deben de ser enseñados y aprendidos;
- ii) a lo que se transmite y se enseña;
- iii) a si debe incluir también los componentes metodológicos o, por el contrario, debe limitarse únicamente a los contenidos;
- iv) a si es considerado como un proceso abierto y flexible o como una realidad estancada e invariable.

A la luz de los planteamientos anteriores, siguiendo a Gimeno Sacristán J. (1998 y 2000), tomamos el currículo como un proceso donde se entrecruzan agentes y ámbitos diversos que lo moldean: el contexto didáctico, el contexto exterior, el contexto psicosocial, la estructura del centro, el contexto del sistema educativo, el contexto político y económico y los procesos ocultos, etc. Todo ello hace que el currículo real, aquel que se lleva a la práctica, sea el resultante de la interacción de todos estos campos, como se muestra en la figura 16.

ACTIVIDADES CURRICULARES ÁMBITOS QUE MODELAN EL CURRÍCULO

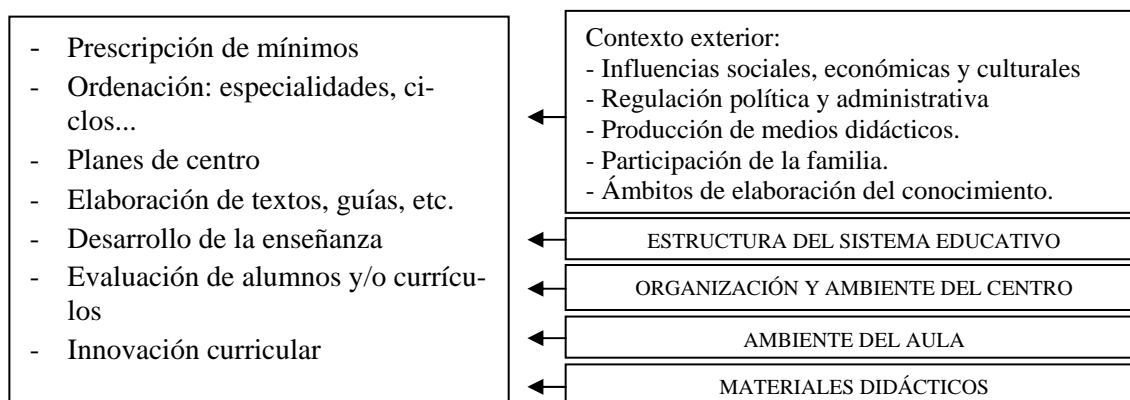


Figura 16. Prácticas y transformaciones del currículo.

En este orden de cosas, cabría preguntarse ¿cuál es el papel de los profesores dentro de este proceso multipolar que es el currículo?, ¿qué margen de autonomía tienen para intervenir en una situación didáctica determinada?, ¿dónde comienzan sus límites de actuación a nivel individual y como miembro de una colectividad?; la definición de estos interrogantes ha constituido el punto de partida para la elaboración de un planteamiento coherente que pueda ser llevado de inmediato al terreno de la práctica.

El diseño para el profesor, además de su participación en la elaboración y desarrollo de todo el proyecto de centro, significa acciones como hacer planes de unidades amplias o de “lecciones” más concretas, guiones de contenidos, ponderar y seleccionar estos últimos, preparar actividades o tareas, planificar trabajos fuera del ámbito escolar, acomodar el espacio y mobiliario del aula en la medida de sus posibilidades, prever la utilización de recursos o lugares de uso común del centro, decidir pruebas de evaluación, considerar estrategias de trabajo dentro del aula y fuera de ella para diferentes tipos de alumnos y ritmos de aprendizaje, distribuir el tiempo escolar y actividades semejantes. Son tareas enmarcadas en una institución, en una jornada concreta y con múltiples alumnos que atender.
(Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I., (2000: 309.)

A la vista de esta magnífica y realista definición de tareas y funciones del docente dentro de un contexto escolar, nuestro campo de actuación como profesores/investigadores quedaba perfectamente delimitado. Se trataba, por tanto, de desarrollar un Plan de Intervención específico fundamentado en un análisis del

contexto y de las características del alumnado, desarrollado en el tercer capítulo de este trabajo, que tras definir:

- el ámbito de las decisiones político-administrativas –a nivel de contenidos, de forma de escolarización, etc.– que determinan la forma de intervenir en un ámbito educativo determinado,
- las prácticas organizativas y la estructura del centro educativo,
- y las características psicosociales, culturales, escolares y lingüísticas que definen al grupo de alumnos con el que interactuaremos,

se concretara en unos objetivos y en unos contenidos (puestos en práctica a través de un diseño metodológico centrado en el desarrollo de actividades), que dieran respuesta a las necesidades de aprendizaje de la segunda lengua desde un planteamiento educativo globalizador e integral.

Consecuentemente, nuestros planteamientos se alejan de las últimas publicaciones aparecidas en nuestro país en el terreno de la enseñanza del español como segunda lengua en el marco escolar para alumnos inmigrantes. Algunas de estas propuestas, las desarrolladas por Villalba Martínez, F. et. al. (1999) y Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2001) –ambas muy similares en sus concepciones teóricas y planteamientos metodológicos–, incurren en graves

generalizaciones¹⁰⁸, desarrollan planteamientos en términos de *déficits lingüísticos*¹⁰⁹ en relación con el desconocimiento de la lengua e intentan generalizar un *diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua aislado*:

- del contexto normativo, ya que no hace referencia a los criterios que permitirán la evaluación del alumno y su progresión dentro del currículo normativo;
- del contexto psicosocial, puesto que no considera la gran variedad de situaciones personales, escolares y sociales que pueden abarcar a un colectivo de alumnado tan amplio y con tanta diferencia de edad (6 a 16 años);
- del contexto administrativo y político que enmarca las determinaciones en relación con la forma de escolarización de este alumnado (clase de apoyo de inmersión lingüística, aula de referencia).
- Del contexto didáctico.

¹⁰⁸ Por ejemplo: (...) *el predominio de capacidades cognitivas* [desconocemos a qué capacidades cognitivas se refieren] *en este grupo de edad* [estamos hablando de Educación Primaria y Secundaria al mismo tiempo, es decir, de 6 a 16 años –niños, púberes y adolescentes–], *hace que, en líneas generales, el aprendizaje del español resulte un proceso relativamente rápido.* (Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T., 2001: 10.)

¹⁰⁹ *Es necesario pues, que identifiquemos claramente los posibles déficits lingüísticos* [se categorizan como carencias cuando la única realidad es que hablan una lengua distinta a la nuestra; el planteamiento sería igual si los alumnos fueran franceses o alemanes.... Los desfases escolares se plantean en función de la escolarización realizada con anterioridad en el país de origen. Hay niños que no han tenido una escolarización anterior o presentan un problema de mala escolarización, pero hay otros que hablan árabe, francés, cantonés..., y tienen unos conocimientos adquiridos a nivel escolar y social distintos a los nuestros, pero no tienen un déficit] *de los*

Así mismo, olvida todo los procesos ocultos que componen el currículo y que son definitorios en la vida del aula y en el desarrollo de cualquier práctica didáctica, de igual modo, aísla todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua del marco escolar en el que se desarrolla, asimilándolo al de una clase de español lengua extranjera.

En este orden de cosas, la metodología comunicativa por la que se decantan no resulta en modo alguno novedosa, por ello los planteamientos a nivel de programaciones que desarrollan en el capítulo quinto, al no estar incardinados en un marco integral donde se contemple todos los factores que configuran y modifican el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua en el medio escolar para alumnos inmigrantes, se asemejan a los que podemos encontrar en cualquier manual al uso de español lengua extranjera.

Y todo ello, porque pensamos, siguiendo a Gimeno Sacristán, J., y Pérez Gómez, A. I. (2000), que la realidad del currículo no se muestra en plasmaciones documentales, prescripciones o libros de texto, sino en la interacción de diferentes contextos prácticos, y es precisamente en uno de ellos, donde el profesor

(Continuación nota página anterior)

aprendices para determinar en qué medida éstos pueden interferir en las distintas áreas a lo largo del proceso formativo. (Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T., 2001: 11.)

puede individualmente interactuar mediante la creación de un Plan de Intervención específico adecuado al momento y a la situación educativa sobre la cual quiere intervenir, único y generalizable sólo como experiencia. Esto último, es lo que pretendemos plasmar en la presente tesis.

4.2. SITUACIÓN DE PARTIDA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Al hilo de las reflexiones anteriores, cualquier lector, mucho más si es un docente de Educación Primaria o Secundaria, que se acerque a esta tesis podrá plantear que, hasta el momento, lo expuesto se intenta alejar de la imprecisa, equívoca y comprometida práctica del profesor.

Por tanto, nuestra intención es entrar de lleno en la realidad impuesta por la vida del aula y del centro educativo, donde el proceso de enseñanza-aprendizaje se ve mediatizado por (...)

La inmediatez de la vida de la clase, los signos pasajeros en los que el profesor confía para determinar sus movimientos docentes y para evaluar la eficacia de sus actos (...) [en el cual] Las actividades que se supone acompañan a los procesos de pensamiento racional (...) no son muy sobresalientes en el comportamiento del profesor cuando pasa rápidamente de un alumno a otro y de una actividad a la siguiente. (Jackson, P. H., 1975: 173-180.)

En este sentido, cómo no valorar el realismo que supone la cita anterior aplicada al contexto donde se desarrolla nuestra tesis, cuando al inicio del curso

1998/99 nos vimos confrontados a la situación producida por la entrada de más de trescientos nuevos alumnos, de ellos, el 35%, eran inmigrantes y el 32% se concentraban en el Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria –56 no hispanohablantes, entre ellos, 34 marroquíes, 18 de los cuales desconocían prácticamente la lengua castellana– el 6% pertenecían al programa de integración de discapacitados psíquicos, e igualmente, se contaba con la presencia de un gran número de alumnos procedentes de familias con graves dificultades socioeconómicas, todos ellos, pertenecientes al Primer Ciclo de Educación Secundaria Obligatoria. Y ello, en un Instituto de Educación Secundaria, antiguo Instituto de Bachillerato, con un Claustro de Profesores definitivos, con una media de edad avanzada y sin formación didáctica específica para hacer frente a esta nueva realidad.

En este orden de cosas, no resulta sorprendente el desconcierto que se produjo en el centro cuando, en el mes de septiembre de 1998, la investigadora, se presentó a la Dirección del IES San Isidro, como profesora de Educación Compensatoria para integrarse en el Departamento de Orientación, aún no constituido, con el fin de encargarse de las actuaciones que fueran necesarias en relación con el alumnado inmigrante. Realmente, en aquel momento, nadie sabía exactamente cuáles eran sus funciones, como tampoco se contaba aún con el número exacto de inmigrantes que serían escolarizados; del mismo modo, se desconocía la procedencia de dicho alumnado, su nivel de escolarización anterior y su conocimiento de la lengua española.

La cita que presentamos a continuación en la figura 17, extraída de la portada del periódico escolar que elaboramos¹¹⁰, muestra la situación de miedo e inseguridad experimentada por parte de todos los integrantes de la Comunidad Educativa: alumnos, profesores, padres, personal laboral, etc., como se muestra en la figura 17:

Este año hemos llegado muchos nuevos al instituto, Además todos muy distintos. Algunos han venido de otros países, ni siquiera hablan nuestro idioma. Otros, aún siendo de aquí, tienen una diversidad de gustos e intereses. Hemos venido grandes y pequeños, “profes” y alumnos. Yo creo que todos teníamos un poquito de miedo. Ahora, vamos día a día solucionando problemillas que surgen, por eso estamos contentos.

Todos, todos nos habéis recibido muy bien.

Nos gustaría, que a través de estas páginas expresáramos la riqueza de la diversidad del primer ciclo de la ESO¹¹¹.

Figura 17. Composición: la llegada.

Los problemas iban surgiendo día a día y afectaban a todos los ámbitos del centro, se materializaban en situaciones de rechazo.

En otros casos el problema surgía por la falta de disciplina que, a veces, se fundamentaba en la dificultad para entender los parámetros de convivencia que

¹¹⁰ Véase documento original en Apéndice V.

¹¹¹ Texto original sin corregir.

rigen en España. Ante situaciones determinadas nos era difícil, como profesores, definir cuál debía ser nuestra actuación, a veces nuestras reacciones eran excesivamente sobreprotectoras y justificábamos actitudes que no eran correctas por el mero hecho de que eran *pobres niños o niñas inmigrantes*. Por el contrario, en determinadas ocasiones se reaccionaba, ante situaciones que no eran excesivamente graves, con respuestas que estaban empapadas en fuertes prejuicios que nos llevaban a pensar que todos los problemas se fundamentaban en cuestiones de tipo cultural: *son tan machistas, no me hacen caso porque soy mujer, es que llegan salvajes, no se lavan por eso la clase huele mal*.

Pero, indudablemente el problema más urgente era la lengua, como se muestra en figura 18.

A mí no mi resulta difícil la única cosa que es muy difícil y que nunca voy jamás en mi vida olvidar la es la es el idioma que estaban hablando compañeros de clase con nosotras mi amiga y yo.

Figura 18. Composición: más difícil.

El mapa de necesidades y de dificultades lingüísticas de los alumnos está realmente bien reflejado en la composición siguiente de la figura 19, es decir:

- una urgente necesidad de comunicación para, tanto a nivel afectivo – defenderse de los insultos, no provocar risa– como escolar–comprender lo que explican los profesores, saber responder– del instituto.

- una situación de inmersión lingüística, en donde el aprendizaje se realiza formalmente *–por los profesores–*, pero también a través del contacto cotidiano con los compañeros en el aula, en el pasillo o en el patio de recreo *–y también por lo alumnos porque hablan mucho–*.

A mí lo que resulta más difícil en el instituto en el clase del ciencias naturales porque no entendía nada y cuándo mi dice alguien algo no entiendo nada y cuándo mi pongo colorada y los alumnos siempre rellan [ríen] de mí De una amiga mía también y cuándo llegí tarde tenia justificante pera no puedo hablas y cuando mi sulta aluigen yo quería decirle algo pera no puedo por eso ahora yo prendedo muchas cosas por los profesores y tambien por los alumnos por que hablan mucho (levantate, callate...) y luego empieso de aprender.

Figura 19. La clase de Ciencias Naturales.

Ante esta realidad, probablemente, lo coherente, hubiera sido seguir el esquema racional de actuación que debe imperar en cualquier centro educativo, es decir, plantearse que la primera necesidad era elaborar un Proyecto Educativo de Centro coherente, que recogiera todo este abanico de necesidades, para continuar con la confección de un Proyecto Curricular Específico donde tuvieran cabida las necesarias Adaptaciones Curriculares que permitieran abordar efectivamente la enseñanza del español como segunda lengua y, consecuentemente, los objetivos de todas las áreas curriculares. Todo ello, enfocado a través de un programa específico de acogida y materializado en la integración de los alumnos inmigrantes en un grupo ordinario o flexible donde recibieran, por parte de un profesorado for-

mado y conocedor de herramientas didácticas adecuadas, la atención educativa necesaria para su rápido progreso.

Evidentemente, aunque este era nuestro deseo a largo plazo, la situación de partida se alejaba de este planteamiento ideal, ya que no había habido una previsión inicial, se trataba de buscar alternativas urgentes a una realidad que se imponía. Además, la implicación en esta tarea no competía a todos los docentes por igual –evidentemente los profesores que impartían sus clases en el Primer Ciclo de ESO se sentían mucho más inmersos en la situación– e incluso se encontraba determinada por la idiosincrasia de cada docente –sus convicciones, sus expectativas, su formación–. Por ello, los comienzos se caracterizaron por el predominio de iniciativas individuales, en las cuales la improvisación, el ensayo por tanteo y error y grandes dosis de afectividad e intuición fueron en un principio nuestras mejores herramientas de trabajo.

No obstante, como señalábamos anteriormente, los caminos de la innovación educativa son complejos y ofrecen resultados a largo plazo, que se caracterizan, siguiendo a Carbonell, J. (2002:19-20), por centrarse más en el desarrollo que en el punto de llegada y servir de motor de cambio de determinadas prácticas educativas o de un centro concreto, *son como latidos vitales que van renovando el aire en su marcha ininterrumpida, observando atentamente y descubriendo nuevas rutas.* (Carbonell, J., 2002:19-20.)

4.3. FACTORES QUE INTERVIENEN EN LA ELABORACIÓN Y DISEÑO DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

Diseñar la práctica es algo más amplio que atender a los objetivos y contenidos del currículo, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste. Es concretar las condiciones en las que se realizará el currículo, y ello supone establecer un puente para plasmar las ideas en la realidad, un eslabón que conecta las intenciones y la acción. De acuerdo con las ideas que orienten ese puente, el proceso de enseñanza y aprendizaje puede variar considerablemente. (Gimeno Sacristán, J. (1988:340)

Partiendo de los planteamientos expuestos en la cita anterior, para emprender una intervención didáctica coherente es necesario definir las condiciones en las cuales ésta será llevada a la práctica. En nuestro caso, se trata de establecer un puente entre el análisis cualitativo, realizado en &2, de los factores relacionados con el contexto, en el cual se desarrolla la práctica docente, de las características de las cuales se reviste la “identidad” del alumno inmigrante; así como, de la aproximación conceptual, desarrollada en &3, en relación con la idiosincrasia que presenta el aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar y la práctica cotidiana que orienta un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, a lo largo del presente epígrafe explicitaremos, de forma pormenorizada, los efectos moldeadores que los factores antes mencionados – contexto, identidad, características de la lengua en el medio escolar– han tenido

en el desarrollo de nuestro Plan de Intervención. Es decir, el modo en que incardinamos el análisis teórico y la práctica educativa.

Todo ello, para que la respuesta educativa que emana de nuestro Plan de Intervención esté adaptada al contexto, a la situación única en la cual estábamos interviniendo. Por tanto, es dentro de este marco global de intervención, donde se enmarcan los planteamientos metodológicos en los que descansa todo el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, la originalidad de los mismos se encuentra definida por su adecuación a una realidad específica determinada.

4.3.1. Incidencia del contexto socioeducativo y de la identidad del alumnado

Antes de pasar a definir las medidas concretas que se adoptaron en relación con la influencia del contexto, la identidad y la idiosincrasia de la segunda lengua en el medio escolar, nos parece necesario dedicarle unas breves líneas al proceso que culminó con la asunción de dichas medidas como parte del Plan de Intervención.

Resulta evidente que no hubo una ruptura en las prácticas cotidianas del aula. Por el contrario, fue a través de ensayos graduales, en los que la intuición docente resultó definitiva, de la puesta en marcha de pequeñas y grandes medidas, de la toma de decisiones consensuadas como se pudo llegar a un modelo de intervención educativa que diera respuesta a las nuevas necesidades que surgían en el instituto a consecuencia de la presencia de alumnado inmigrante.

Para ello, nuestra actuación docente se adaptó a la realidad del contexto, desde los diferentes ámbitos que modelaban nuestra intervención:

- Utilizando la legislación normativa, mediante la aplicación del Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, integramos a los alumnos en el aula de referencia que les correspondía por edad, y observamos las ventajas de estos planteamientos inclusivos: los alumnos que realizaban una integración plena aprendían lengua y se ponían en contacto con las nuevas prácticas culturales. Pero también los fuertes inconvenientes que podían desencadenarse si la inclusión no se realizaba de una manera coherente, originando situaciones que creaban desencanto docente: los profesores tenían que desarrollar el currículo normativo de su área específica, pero les resultaba realmente difícil hacerlo con un grupo de alumnos que desconocía totalmente la lengua, desconcierto en los alumnos inmigrantes que se veían enfrentados a una realidad que les superaba, aprender Matemáticas, Ciencias Sociales y Naturales, etc., con unos contenidos muy diferentes a los de su país de origen y en una lengua desconocida. Se trataba, por tanto, de buscar una solución que fuera capaz de conjugar las ventajas e inconvenientes de las prácticas inclusivas. Fue a través de la creación de grupos flexibles como encauzamos la escolarización de estos alumnos inmigrantes con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje. La Orden del 15 de octubre de 1999 Consejería de

Educación de la CM y, con posterioridad, la Resolución de 4 de septiembre de 2000 (BOCM nº 217, martes 12 de septiembre de 2000) daba marco normativo a los criterios de agrupamientos flexibles puestos en práctica.

- Puesta en marcha de determinadas medidas de actuación desde el centro educativo. Para ello, el instituto tuvo que remodelar sus estructuras, adecuando espacios –se crearon nuevas aulas donde pudieran desarrollarse los grupos flexibles–, incorporando nuevos recursos humanos –profesorado de apoyo del Programa de Educación Compensatoria, Profesores Técnicos de Servicios a la Comunidad, profesores de Lengua y Cultura Árabe, liberando al profesorado de carga lectiva para poder intervenir en los grupos, etc.– y materiales –componiendo horarios para que pudieran desarrollarse los desdobles–, poniendo en marcha actividades donde se manifestó el carácter multicultural del Instituto como un criterio de calidad y no como un estigma. Todo ello, previa aprobación por el Claustro y el Consejo Escolar, se fue incluyendo paulatinamente dentro del Proyecto Pedagógico y el Proyecto Curricular del Centro.
- Capacitación del profesorado a través de la puesta en marcha, durante dos cursos escolares, de un Proyecto de Formación en Centro –*Resolución de conflictos y educación intercultural* (1998/99) y *Estrategias para la atención a la diversidad: resolución de conflictos* (1999/2000)–.

- Diseño y práctica de diferentes medidas para acercar las familias de los alumnos inmigrantes al centro educativo, facilitando la comunicación a través de la presencia de Mediadores Sociales que conocían la lengua de dichas familias y servían de puente para la comunicación con el profesorado. Realizando actividades con carácter intercultural en las cuales se sintieran implicadas todas las familias, autóctonas e inmigrantes, para de esta forma desterrar los prejuicios existentes en torno a la escolarización de estos alumnos inmigrantes marroquíes y valorar la multiculturalidad como un elemento enriquecedor.
- Finalmente, en relación con las actitudes de los alumnos, la necesidad de sacar a la luz todo el abanico de manifestaciones que se integran dentro del currículo oculto: el rechazo, las manifestaciones racistas, las posturas xenófobas producto de la intolerancia que genera el desconocimiento de lo diferente; intentamos transmitir, de forma transversal, destrezas y valores que de una manera explícita fomentasen la idea de que las diferencias no tienen nada que ver con la superioridad de unos grupos humanos sobre otros. Para ello integramos dentro de nuestro Plan de Intervención una serie de proyectos que propiciaban el conocimiento y el contacto intercultural dentro del centro: la creación de un periódico intercultural, exposiciones sobre costumbres y tradiciones de las distintas nacionalidades presentes en el instituto, Jornadas de Puertas Abiertas con la participación de diferentes ONGs, etc. En este sentido, la figura 20

muestra una composición realizada¹¹², para el periódico escolar, por un alumno autóctono donde pone de manifiesto

TODOS SOMOS IGUALES

Todos somos iguales, aunque seamos de distintas razas, de distintos equipos, tengamos una forma distinta de vestir, una forma de pensar diferente.

Seamos gordos, delgados, altos o bajos. Eso da igual, todos tenemos derecho a vivir.

Si uno es japonés que nos enseñe su idioma y sus costumbres, o si es marroquí que nos las enseñe también, y nosotros le enseñaremos nuestro idioma y nuestras costumbres.

Tenemos que ayudar a esas personas y no ser racistas, porque a nosotros/as no nos gustaría que nos discriminasen ni que no nos dejen entrar en un país por ser de otra raza.

Figura 20. Todos somos iguales.

En cuanto a la influencia que en el desarrollo de nuestra intervención didáctica tuvieron las características específicas que definen las señas de identidad de este colectivo de alumnos inmigrantes, partíamos de los siguientes supuestos:

Se debería animar a todo ser humano a que asumiera su propia diversidad, a que entendiera su identidad como la suma de sus diversas pertenencias en vez de confundirla con una sola, erigida en pertenencia suprema y en instrumento de exclusión, a veces en instrumento de guerra.

¹¹² Composición extraída de *Así Somos*, publicación periódica de carácter intercultural que se realiza en el IES San Isidro.

Especialmente en el caso de todas las personas cuya cultura de origen no coincide con la cultura de la sociedad en que viven, es necesario que puedan asumir, sin demasiados desgarros, esa doble pertenencia, que puedan mantener su apego a su cultura de origen, no sentirse obligados a disimularla como si fuera una enfermedad vergonzante, y abrirse en paralelo a la cultura del país de acogida. (Maalouf, A., 1998:191-192.)

Por tanto, nuestros criterios de actuación se basaban en la necesidad de establecer planteamientos didácticos que conjugasen el conocimiento de las nuevas pautas culturales y lingüísticas del país de residencia con la conservación de aquellas pertenecientes al país de origen. Todo ello se concretaba en:

- La necesidad de reflexionar e investigar, en el propio centro educativo y en el interior del aula, sobre las diferencias culturales y los conflictos que puede originar su desconocimiento y el choque entre ellas, con el fin de crear un clima intercultural de tolerancia y cooperación. Para ello, se incluirían en la práctica cotidiana del centro diferentes tipos de actividades donde se dieran a conocer las pautas culturales –valores, normas, conductas, tradiciones, estilos de vida, etc.– de todas los alumnos del instituto.

- Las diferencias relacionadas con los estilos de aprendizaje y la influencia que las pautas culturales tienen en ellos, la diversidad de contenidos de los currículos escolares –dependiendo del país de origen–, nos llevaban a plantearnos la necesidad de realizar un diagnóstico curricular previo, que nos permitiera

valorar los conocimientos ya adquiridos, y no asimilar la diferencia a déficit, retraso o falta de capacidad.

- Otra cuestión fundamental, se relacionaba con las políticas educativas y las actitudes de los profesores ante las lenguas de estas culturas minoritarias. Siguiendo a Lovelace, M. (1995), partíamos de las consecuencias que a nivel académico y social puede suponer la pérdida de la lengua de origen:

Cuando los padres son incapaces de hablar a sus hijos, no pueden transmitirles sus valores, creencias, formas de entender el mundo o la sabiduría sobre cómo asumir sus propias experiencias. No les pueden enseñar el significado del trabajo, o las responsabilidades personales, o lo que significa ser una persona ética en un mundo en el que hay demasiadas opciones y muy pocas orientaciones. (Fillmore, L., 1991:393.)

Un alumno marroquí expresaba, como aparece en la figura 21, el lugar preponderante que ocupa su lengua materna en relación con su visión del mundo, con la transmisión de conocimientos, con los valores y normas propios de una sociedad, con su propia autoestima y sentimiento de arraigo, es decir, con el mantenimiento de sus señas de identidad.

El árabe para mí es mi lengua materna. Mediante el árabe conozco el mundo con todos sus componentes.

Gracias a la lengua árabe puedo comunicarme con los miembros de la sociedad marroquí y unirme a esta sociedad.

A través de la lengua árabe me he enterado de lo culta que es mi sociedad, mi religión y mis creencias.

La lengua me ha ayudado a estudiar y conocer el resto del mundo.

Figura 21. En torno a la lengua árabe.

Ante dicha situación, la respuesta educativa que planteamos consistió en brindar la posibilidad de, en horario extraescolar y con la ayuda de profesorado nativo perteneciente a una ONG¹¹³, de asistir, tres días por semana, a clase de lengua y cultura árabe¹¹⁴.

- En relación con el alumnado inmigrante, nos parecía fundamental el conocimiento de los parámetros culturales del país de residencia, de forma, que lo más rápidamente posible, fuera capaz de desenvolverse en el medio social y escolar –conocer el valor del tiempo y del espacio, la utilización de los diferentes registros, las normas de cortesía, las diferentes formas de relacionarse con los iguales y con los adultos, la jerarquía, la disciplina, etc.–. Por ello, el componente intercultural estuvo siempre presente en la metodología que guió

¹¹³ Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes (ATIME).

¹¹⁴ Las clases eran de árabe clásico. La posibilidad de asistir a esta clase estaba abierta también al alumnado autóctono.

el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Y todo ello porque, como expresa un alumno en la figura 22.

El español para mí es una lengua que me ayuda a descubrir una sociedad: sus costumbres, sus tradiciones, su religión y sus creencias.

Si aprendo español podré lograr la integración dentro de la sociedad española y no estar aislado.

Mediante el español podré saber las diferencias que hay entre mi lengua, mi mentalidad, mis costumbres y mi religión y la sociedad española, sus costumbres y su mentalidad.

Figura 22. La lengua española para los alumnos marroquíes.

4.3.2. Determinación de las necesidades de aprendizaje

Las características que configuran la idiosincrasia de la lengua en el medio escolar, siguiendo a Cummins, J. y Swain (1986), ponen de manifiesto la necesidad de diferenciar, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los aspectos relacionados con las actividades académicas cognitivas y aquellos que constituyen habilidades básicas de comunicación interpersonal.

En este sentido, pensamos que:

(...) sólo se necesita aprender a leer y escribir una vez y ese aprendizaje se puede transferir a otras lenguas.

(...) las habilidades cognitivas que se desarrollan en el idioma materno se pueden transferir y utilizar para el aprendizaje del segundo idioma. (Lovelace, M., 1995: 57,58.)

4.3.2.1. Escolarización anterior

Por ello, nos resultó prioritario para nuestra intervención docente determinar, en la medida de lo posible, los conocimientos previos de carácter científico¹¹⁵ que formaban parte del bagaje personal que nuestros alumnos inmigrantes aportaban.

Evidentemente, no resultaba una tarea nada sencilla; varias eran las dificultades que presentaba, y que se fundamentaban en:

- las limitaciones comunicativas causadas por las diferencias lingüísticas – nosotros no hablábamos árabe y ellos, en la mayoría de los casos, no hablaban español–, a veces, los alumnos mejor escolarizados tenían algunas nociones de lengua francesa, hecho que facilitaba nuestro trabajo, en otros, recurríamos a compañeros que servían de intérpretes, finalmente, siempre que era posible, acudíamos a los Mediadores Sociales de la Junta de Distrito o de alguna O.N.G. de las que trabajaban en la zona;
- el desconocimiento del sistema educativo marroquí, los currículos oficiales de las diferentes materias, la importancia que tienen en cada país las diferentes

¹¹⁵ Vygotsky, L. S. (1986) denomina conceptos científicos a aquellos que se adquieren mediante la instrucción formal.

áreas que los componen –por ejemplo el sentido de la Educación Artística–, los alumnos marroquíes presentaban formas de expresión plástica y musical que resultan extraños en el medio escolar español, como se muestra en la figura 23:

Figura 23. Dibujo de una figura humana realizada por un alumno marroquí de 15 años.

- finalmente, las diferencias de escolarización entre los alumnos marroquíes, dependiendo de la situación geográfica –el Rif, las zonas de montaña, el medio rural o el medio urbano–, del tipo de escuela en el que hubieran desarrollado su escolarización –Liceos, Escuelas Coránicas, Escuelas Rurales, etc.–, de la lengua materna –los alumnos de lengua materna beréber tenían dificultades escolares en Marruecos al acceder a un sistema educativo arabófono que no reconoce su lengua materna–; dificultaban la posibilidad de realizar una prueba uniforme que nos facilitara un diagnóstico curricular adecuado.

A la luz de todas las dificultades antes expuestas y con las escasas herramientas con las que contábamos, decidimos tres criterios para determinar, lo más aproximadamente posible, el nivel de competencia de estos alumnos:

- 1) Saber si el alumno había estado escolarizado en España con anterioridad, acudiendo a los informes de los Centros Educativos anteriores;
- 2) Realizar una entrevista con el alumno y algún miembro de la familia, utilizando a un traductor/mediador, si era necesario, para cumplimentar un cuestionario, como aparece en la figura 24 donde se recogían datos escolares.
- 3) Realizar una entrevista con el alumno, en la cual, mediante la lectura de pequeños textos en árabe, y la escritura de algún fragmento, intentábamos determinar, el conocimiento de su lengua materna a nivel escrito.

Lengua materna

Tiempo de permanencia en España

Tiempo de permanencia de los miembros de la familia con los que convive

Escolarización anterior en España

Estudios anteriores de español

Otras lenguas que conoce:

Orales escritas

Sabe leer y escribir en lengua de origen

Sabe leer y escribir en otra lengua ¿Cuál?

Ha ido al Colegio ¿Cuántos años?

Ha ido al Liceo/Instituto ¿Cuántos años?

¿Qué materias ha estudiado? Y ¿cuántos años?

- *Matemáticas*
- *Lengua escolar*
- *Historia y Geografía*
- *Ciencias Naturales*
- *Física*
- *Química*
- *Dibujo*
- *Música*
- *Religión*
- *Gimnasia*

¿Tenía buenos resultados?

¿Qué le gustaba estudiar?

¿Qué le resultaba más difícil?

Figura 24. Cuestionario sobre conocimientos escolares.

Con la idea de reivindicar a las Instituciones Educativas la necesidad de dotar de suficientes recursos a los centros, o a las Comisiones de Escolarización, de forma que se pueda realizar, adecuadamente, ese diagnóstico curricular necesario para poder realizar de manera coherente el proceso de escolarización de los alumnos inmigrantes.

4.3.2.2. Niveles de conocimiento del español como segunda lengua en el medio escolar

(...) no se debería olvidar que el proceso de aprendizaje de una lengua es continuo e individual. Ni siquiera dos usuarios de una misma lengua, ya sean hablantes nativos o alumnos extranjeros, tienen exactamente las mismas competencias ni las desarrollan de la misma forma. Cualquier intento de establecer niveles de dominio de la lengua es hasta cierto punto arbitrario (...). (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001¹¹⁶.)

La cita anterior cobra una especial relevancia cuando se trata de un contexto tan específico, un entorno escolar donde la lengua segunda vehicula todo el proceso de enseñanza, en el cual los conocimientos a nivel cultural y lingüístico deben incardinarse con los conocimientos científicos y técnicos, con un tipo de alumnos que aprenden la lengua en unas circunstancias determinadas por su especial situación a nivel afectivo y social.

¹¹⁶ Traducción del Instituto Cervantes, edición digital.

Por ello, nuestro enfoque, a la hora de determinar el grado de competencia comunicativa y lingüística, debía fundamentarse no sólo en los conocimientos lingüísticos previos:

(...) también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social.

Una escala de un marco común debe estar libre de contexto para que incluyan resultados que se puedan generalizar procedentes de diferentes contextos específicos. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001¹¹⁷.)

Desde esta perspectiva, nuestra situación de partida estaba directamente determinada por la *diferencia*, que, evidentemente, era un factor decisivo a la hora de establecer niveles o grados de conocimiento de la segunda lengua; dichas diferencias, se fundamentaban en la idiosincrasia propia de cada uno de los aprendices en relación con sus experiencias anteriores en el país de origen y las actuales en el país de residencia, así como con la escolarización y los factores de tipo cognitivo, afectivo y social. Mas específicamente, *siguiendo Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* ©

¹¹⁷ Traducción del Instituto Cervantes, edición digital.

Council of Europe, Strasbourg, 2001, dicha situación, en relación con las competencias generales¹¹⁸ de nuestros alumnos, quedaría definida de la siguiente forma:

- Habilidades y destrezas

En este sentido, resultaba fundamental, a la hora de establecer el planteamiento metodológico que guiaría el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, partir de la destrezas y habilidades ya adquiridas en la lengua de origen, en el medio social y escolar, puesto que comprender en la lengua materna es el factor más influyente en el aprendizaje de la lectura en la segunda, e igualmente, cuanto mejor adquirida esté la lengua materna desde un punto de vista académico más efectivo será el aprendizaje de la nueva.

Era en estas afirmaciones anteriores donde empezaban a surgir las grandes dificultades a la hora de determinar los niveles, porque existían grandes desigualdades entre nuestros alumnos, algunas de ellas, se fundamentaban en las diferencias en relación con la lengua materna, ya que, un grupo importante –3 de los 11 alumnos que componían el grupo flexible– de alumnos era de origen beréber, su lengua materna no coincidía con la lengua escolar, árabe clásico, y ya en Marruecos habían sufrido dificultades escolares basadas en las diferencias lingüísticas.

¹¹⁸ Siguiendo el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. © Council of Europe, Strasbourg, 2001, las *competencias generales* son las que no se relacionan directamente con la lengua, pero a las que se puede recurrir para acciones de todo tipo, incluyendo las actividades de lengua.

Además, de entre ellos, dos habían tenido una escolarización tardía e irregular, por tanto, presentaban serias dificultades fundamentadas en el desconocimiento de las destrezas y habilidades necesarias dentro del marco escolar y que permiten adentrarse en el universo de lo escrito.

El resto de los alumnos tenían como lengua materna alguna de las diferentes variedades dialectales del árabe de Marruecos y como lengua escolar el árabe clásico, su proceso de escolarización había sido regular en Marruecos –en algunos casos con excelentes resultados–, además –en mayor o menor medida– conocían el sistema alfabético latino, porque habían estudiado francés, y sus dificultades se centraban en las diferencias lingüísticas, culturales y escolares –contenidos curriculares, forma de relacionarse en el medio escolar, estilo de aprendizaje–.

Entre unos y otros alumnos, las diferencias eran tan fuertes como para responder a una misma actividad de forma tan variada como aparece en la figura 25; en ella, dos alumnos con un nivel similar de competencia comunicativa oral en español, escriba una carta a un amigo:

migo amed colegio que te mando y mia migo

Zaakaría

*Hola Mohamed, soy Soufian qui tale y tu familia todo bien
y qui tal tu colegio.*

*Yo soy estoy muy bien, hace moucho tiempo no hablar con
tigo, porque soy estudiante, y tengo mocho examín, cuan-
do terminar el oxamín te llamo.*

*El verano yo marruecos con mi amigo, quieo qui venemos
a agosto porqui a qui en Madrid en agousto hase mucho
calor.*

*Figura 25. Carta a un amigo.*¹¹⁹

▪ Competencia existencial

*Los seres humanos maduros tienen un modelo muy desarrollado y minu-
ciosamente articulado del mundo y de su funcionamiento que guarda ín-
tima correlación con el vocabulario y la gramática de su lengua materna.
En realidad, ambas partes se desarrollan relacionadas entre sí. (...)*

*Las características fundamentales de este modelo se desarrollan total-
mente durante la primera infancia, pero el modelo continúa desarrollán-
dose por medio de la educación y de la experiencia durante la adolescen-
cia y también en la vida adulta. La comunicación depende de la con-
gruencia de los modelos del mundo y de la lengua que han asumido inte-
riormente las personas que participan en ella. (Common European Fra-*

¹¹⁹ Original sin correcciones.

mework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001¹²⁰.)

Tras el análisis realizado en &3, han quedado de manifiesto las diferencias marcadas por la idiosincrasia de la personalidad y la identidad definida por parámetros individuales y culturales. Por tanto, resultaba evidente que, a la hora de determinar el grado de competencia comunicativa y lingüística en español, deberíamos tener en cuenta el grado de influencia que presentan, en dicha determinación, los factores que determinan la identidad de nuestros alumnos marroquíes inmigrantes.

Así por ejemplo, ¿cómo elaborar diferentes escalas e ítems para determinar niveles, desde nuestra particular óptica occidental y europeísta del mundo y de las cosas, que respetara las diferentes visiones que nuestros alumnos pueden mantener? Ya que, existe un desajuste fundamental entre el currículo escolar y las experiencias vitales y orígenes culturales de los jóvenes pertenecientes a minorías.

Por tanto, ¿cómo podíamos elaborar una prueba estándar, y mucho menos aplicar una ya elaborada, que no fuera discriminatoria respecto a las diferencias en cuanto a competencias generales, ya adquiridas por parte de nuestros alumnos?, habida cuenta de que éstas no son iguales a las nuestras a nivel de conoci-

¹²⁰ Traducción del Instituto Cervantes, edición digital.

mientos científicos y/o culturales y que pueden influir muy directamente en la determinación de las competencias comunicativas y lingüísticas. Ello, nos hizo decantarnos por métodos de evaluación cualitativa fundamentándonos en la observación directa mediante el contacto continuado con los alumnos.

- Capacidad de aprender

Las diferencias que presentaban nuestros alumnos en relación con la capacidad aprender se fundamentaban en las características individuales de tipo cognitivo y afectivo, pero igualmente se incardinaban en el desarrollo que de las mismas se hubiera hecho desde la práctica familiar y escolar. Así por ejemplo, el desarrollo de la capacidad de análisis o síntesis, o la capacidad de observación también se encontraban mediatizados por diferentes acercamientos a la realidad, desde diferentes visiones pertenecientes a sociedades holísticas, donde la globalidad y la interpretación se antepone a la capacidad de síntesis. De igual modo, la reflexión sobre la propia lengua desde culturas de tradición oral se contraponen con las características de la lengua escrita, y finalmente, el desarrollo de las destrezas de estudio puede verse mediatizado por la importancia que unas y otras tengan en el medio escolar del cual se procede –el trabajo en parejas o equipos, las actividades de colaboración, en sistemas educativos de corte tradicional son prácticamente inexistentes y son reemplazadas por otras de carácter individual donde la memoria y la copia tienen una importancia fundamental.

Todo ello, determinaba la dificultad y la falta de viabilidad de realizar mediciones cuantitativas y de seguir un riguroso proceso de *evaluación sumativa y formal* utilizando modelos estándar de pruebas descontextualizadas se trataba de realizar un diagnóstico inicial donde se apreciara, uno a uno, los conocimientos, las actitudes y las destrezas de estos alumnos, utilizando para ello las informaciones recogidas a través del trato cotidiano con los alumnos y sus formas de reaccionar ante situaciones educativas, ya que, siguiendo a Guerin (1983) pensamos que:

La estrategias de evaluación informal son una parte singularmente importante del repertorio de destrezas (profesionales) que tiene los profesores. La información adquirida a través de observaciones de la conducta cotidiana con los estudiantes, por medio del examen de realizaciones producidas por ellos, tales como el caso de trabajos escritos, pruebas, presentaciones diversas, y por medio de la discusión con ellos, proporciona la base para muchas decisiones de los profesores. (Guerin, G. y Mainer. A.,(1983: 5.)

Por tanto, el modelo de evaluación inicial que nos permitiera determinar distintos niveles, estaría fundamentado en métodos cualitativos basados en la interpretación, en los que la intuición tiene cabida como un instrumento de uso al servicio del profesor-investigador. En esta línea, el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, manifiesta que *La elaboración de escalas en grupo, de forma intuitiva, puede funcionar bien a la*

hora de elaborar sistemas para contextos concretos, y, evidentemente, nuestro contexto resultaba muy concreto.

Finalmente, ¿cómo se llevó a cabo la determinación de estos niveles? Y, ¿qué tipo de pruebas utilizamos? La observación y la interpretación de datos fue el método que nos permitió llegar a una aproximación de la competencia lingüística comunicativa en español de cada uno de nuestros alumnos, utilizando para ello el modelo de niveles que presentamos en la figura 26, elaborados, no sólo en función de la competencia en español segunda lengua, sino también en función de las habilidades y destrezas escolares y del nivel de conocimientos científicos adquiridos en el país de origen de nuestros alumnos.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa ¹²¹	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa	Destrezas escolares
<p><u>GRUPO I</u></p> <p>ALUMNOS NO ALFABETIZADOS</p> <p>(Con deficiencias significativas en las destrezas escritas –en LM– por una deficiente escolarización anterior.)</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>No son capaces de comprender preguntas orales sencillas en relación con actividades de la vida cotidiana. Desconocen cualquier vocabulario básico y para comunicarse utilizan lenguajes no verbales (gestos y dibujos) o utilizan estrategias de transferencia de su lengua de origen o de otras lenguas</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Son capaces de comprender algunas preguntas muy básicas en relación con actividades de la vida cotidiana. Se expresan utilizando un vocabulario muy limitado y siempre con palabras no son capaces de estructurar frases.</p>	<p>Escolarización anterior deficiente.</p>

¹²¹ Niveles basados en: *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)*.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa ¹²²	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa	Destrezas escolares
	<p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>No les resulta desconocido el alfabeto latino, aunque tienen dificultades para reconocer la relación fonema-grafema. Tienen dificultades con la grafía porque es muy diferente a la árabe.</p>		
<p><u>GRUPO II</u></p> <p>ALUMNOS ALFABETIZADOS</p> <p>(Lee y escriben con distintos grados de efectividad dependiendo de la edad y de la escolarización anterior.)</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>MISMO NIVEL QUE EL GRUPO I</p> <p>No son capaces de comprender preguntas orales sencillas en relación con actividades de la vida cotidiana. Desconocen cualquier vocabulario básico y para comunicarse utilizan lenguajes no verbales (gestos y dibujos) o utilizan estrategias de transferencia de su lengua de origen o de otras lenguas.</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>MISMO NIVEL QUE EL GRUPO I</p> <p>Son capaces de comprender algunas preguntas muy básicas en relación con actividades de la vida cotidiana. Se expresan utilizando un vocabulario muy limitado y siempre con palabras no son capaces de estructurar frases.</p>	<p>Han estado escolarizados con anterioridad, pero su nivel actual no corresponde con el de su país de origen porque el hecho de la migración supuso una ruptura con la escolarización anterior.</p>
<p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>Conocen y utilizan el alfabeto latino, son capaces de escribir la transcripción correspondiente de su nombre, la grafía no es clara por la diferencia que existe con la árabe. Escriben palabras sencillas. Comprenden alguna palabra suelta y frases simples relacionadas con hechos de la vida cotidiana.</p>			

Figura 26. Modelo de niveles.

Para realizar la recogida de datos realizamos un proceso sencillo basado en la observación, que se fue mejorando y modificando a medida que comprobábamos la eficacia del método dicho proceso se desarrollaba en las siguientes fases:

¹²² Niveles basados en: *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)*.

- 1) Estudio de los informes del centro educativo anterior, en el caso de alumnos ya escolarizados en España. Dichos informes nos permitían formarnos una idea precisa sobre la situación familiar, social y escolar del alumnado que había estado escolarizado con anterioridad, y por tanto, integrar directamente en su aula de referencia aquellos alumnos que no necesitaran ningún tipo de refuerzo educativo, apoyo o agrupamiento específico.

- 2) Entrevista con algún miembro de la familia, aunque no siempre resultaba posible, con el fin de recoger datos sobre su escolarización anterior y su conocimiento de la lengua española.

- 3) Entrevistas con el alumno, llevadas a cabo en distintas sesiones de trabajo, de periodicidad y duración diversas, la primera se realizaba oralmente y en,

- 4) La segunda se cumplimentaba un cuestionario escrito, que aparece en la figura 27.

<p>1. Contesta en español</p> <p>¿Cómo te llamas?</p> <p>¿Cuántos años tienes?</p> <p>¿De dónde eres?</p> <p>¿Dónde vives?</p> <p>¿Cuál es tu dirección?</p> <p>¿Con quién vives?</p>
<p>2. Responde por escrito a las siguientes preguntas</p> <p>Qué dices cuando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tienes ganas de ir al servicio - Te hacen un regalo - Pides algo prestado a un compañero - No entiendes algo

<p>3. Contesta ¿Cómo es? ¿Para qué sirve?</p>
<p>4. Responde ¿Cuál es tu comida preferida? ¿Qué deporte te gusta más? ¿Qué programa de T.V. prefieres? ¿Qué te gusta hacer cuando sales del colegio?</p>
<p>5. Continúa escribiendo Al salir de clase..... El fin de semana próximo..... Ayer fui.....</p>

Figura 27. Preguntas utilizadas en la entrevista para determinar el nivel de competencia comunicativa en español como segunda lengua.

Las informaciones recogidas fueron recogidas en un inventario,, donde se valoraba el grado de consecución de cada uno de los criterios que se incluían, tal y como aparece en la figura 28.

<p>1. <u>Comprensión y expresión oral</u></p> <p>1.1. La capacidad de comprensión es nula. 1.2. Entiende lo que se le dice con el apoyo de gestos e imágenes. 1.3. Entiende y ejecuta órdenes sencillas en clase. 1.4. Comprende expresiones sencillas contextualizadas. 1.5. Repite palabras articulándolas correctamente. 1.6. Discrimina fonemas. 1.7. Usa palabras sueltas con pausas prolongadas. 1.8. El discurso es entrecortado y poco fluido. 1.9. Es capaz De mantener un diálogo sencillo. 1.10. Manifiesta deseos de participar en situaciones de comunicación oral. 1.11. Se sabe expresar para: - Presentarse y saludar. - Peticiones y agradecimiento. - Petición de permiso y expresión de necesidades. - Pedir y dar información sobre sí mismo y los demás. - Pedir y dar información sobre diferentes objetos. - Manifestar gustos y deseos.</p>
--

<p>2. <u>Compresión y expresión escrita</u></p> <p>2.1. Lee y escribe en otra lengua. 2.2. Conoce el alfabeto español u otros alfabetos latinos. 2.3. Reconoce la correspondencia entre fonema y grafema. 2.4. Discrimina sonidos vocálicos y consonánticos. 2.5. Lee palabras de forma comprensiva. 2.6. Lee frases sencillas de forma comprensiva. 2.7. Lee textos breves de forma comprensiva. 2.8. Escribe palabras comprendiendo su significado. 2.9. Tiene dificultad para utilizar la ortografía natural. 2.10. La grafía presenta una direccionalidad correcta y es legible. 2.11. Sigue instrucciones sencillas escritas. 2.12. Reproduce por escrito una frase o texto propuesto. 2.13. Se expresa por escrito para responder preguntas. 2.14. Se expresa por escrito para narrar. 2.15. Se expresa por escrito para describir y expresar ideas.</p>
<p>3. <u>Estructuras gramaticales: gramática de uso</u></p> <p>3.1. Conoce el uso de las estructuras morfosintácticas básicas. 3.2. Utiliza correctamente los géneros y números. 3.3. Establece concordancias. 3.4. Se expresa utilizando correctamente los tiempos verbales de presente. 3.5. Se expresa utilizando correctamente los tiempos verbales de pasado. 3.6. Se expresa utilizando correctamente los tiempos verbales de futuro. 3.7. Conoce y utiliza: artículos, determinantes y/o alguna preposición. 3.8. Establece la concordancia en la frase.</p>
<p>4. <u>Léxico</u></p> <p>4.1. Conoce y utiliza un léxico básico referido a distintos centros de interés relacionados con la vida cotidiana.</p>
<p>5. <u>Actitudes</u></p> <p>5.1. Se siente inseguro y con miedo ante el desconocimiento de la lengua. 5.2. Intenta hacerse comprender. 5.3. Utiliza todo tipo de recursos y estrategias que faciliten la comunicación. 5.4. Participa activamente en los intercambios orales.</p>

Figura 28. Inventario de conocimientos, destrezas y actitudes en español como segunda lengua.

4.4. CRITERIOS ORGANIZATIVOS ADOPTADOS PARA DESARROLLAR EL PLAN DE INTERVENCIÓN

La *evaluación inicial* realizada nos permitió tener un conocimiento aproximado de la situación social y familiar de los alumnos, de la cantidad y calidad de la escolarización anterior, así como de sus conocimientos en lengua castellana. Los resultados de nuestra observación podrían resumirse tal y como aparece en la figura 29.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa ¹²³ .	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa.	Destrezas escolares.
<p><u>GRUPO I</u></p> <p><u>Alumnos no alfabetizados en su lengua de origen</u></p> <p>Tres alumnos con escolarización tardía y deficiente.</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Dos alumnos con desconocimiento absoluto de la lengua a nivel oral</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Un alumno con un conocimiento muy básico de la lengua oral.</p>	<p>Tres alumnos. (Han tenido una escolarización tardía e irregular.)</p>
<p><u>Destrezas escritas</u></p> <p>Necesitan seguir un proceso de aprendizaje lectoescritor. Desconocen la asociación grafema-fonema. Necesitan un adiestramiento de la motricidad para realizar la coordinación necesaria en el proceso de desarrollo de la grafía.</p>			

¹²³ Niveles basados en: *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)*.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa ¹²³ .	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa.	Destrezas escolares.
<p><u>GRUPO II</u></p> <p><u>Alumnos alfabetizados en su lengua de origen</u></p> <p>16 alumnos leen y escriben con distintos grados de efectividad dependiendo de la edad y de la escolarización anterior.</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>(Igual que el Grupo I) Dos alumnos con desconocimiento absoluto de la lengua a nivel oral.</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Tres de los alumnos presentaban un nivel inicial.</p>	<p>Únicamente 5 alumnos estaban en un nivel de escolarización similar al de su país de origen.</p> <p>Los trece restantes se escolarizaban en niveles inferiores, en relación con su edad y la equivalencia correspondiente en su país de origen.</p>
	<p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>Conocen y utilizan el alfabeto latino, son capaces de escribir la transcripción correspondiente de su nombre, la grafía no es clara por la diferencia que existe con la árabe. Escribe palabras sencillas. Comprenden alguna palabra suelta y frases simples relacionadas con hechos de la vida cotidiana.</p>		

Figura 29. Informaciones recogidas sobre la evaluación inicial.

Los resultados obtenidos nos permitieron planificar nuestra actuación docente realizando distintos tipos de agrupamientos, en función, fundamentalmente, de los conocimientos en lengua castellana. Pero, evidentemente, resultaba imposible llegar a constituir grupos más o menos homogéneos, puesto que: partíamos de distintos niveles de desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral en lengua castellana, de diferentes niveles de habilidades escolares – destrezas escritas en lengua de origen–, de aproximaciones distintas a la lengua escolar, en relación con la lengua materna –beréber o árabe dialectal–.

Todo ello, nos llevó a adoptar las siguientes decisiones en relación con la organización del centro para la atención al alumnado inmigrante que presentaba

dificultades en relación con los conocimientos lingüísticos y la escolarización anterior:

- 1) Un grupo flexible constituido por once alumnos, de los cursos primero y segundo de Educación Secundaria Obligatoria, para el área de Lengua española que junto con la optativa Taller de Lengua, constituyeron un gran bloque dedicado a la enseñanza del español como segunda lengua y fueron impartidas por la profesora de Educación Compensatoria. El resto de las áreas lo realizarían en su aula de referencia con el resto de los alumnos autóctonos, aunque se crearon grupos de apoyo específicos para las áreas de Matemáticas y Ciencias Naturales que fueron impartidos y coordinados por profesores de los respectivos departamentos.

Las horas de Religión fueron utilizadas para impartir Lengua y Cultura árabe, que estuvo a cargo de profesores voluntarios de Asociación de Trabajadores Inmigrantes Marroquíes en España (ATIME).

Se eligió francés como segunda lengua extranjera para dar continuidad a los conocimientos ya adquiridos, puesto que los alumnos magrebíes estaban familiarizados con dicha lengua.

La distribución horaria semanal para estos bloques fue la que queda reflejada en la figura 30.

NÚMERO DE HORAS SEMANALES	ÁREA
7 horas	ESPAÑOL SEGUNDA LENGUA: Lengua española + Taller de Lengua + Tutoría
2 horas	LENGUA Y CULTURA ÁRABE EXTRACURRICULAR

Figura 30. Distribución horaria del grupo flexible.

- 2) Un grupo de nueve alumnos que presentaban niveles de competencia comunicativa en español como segunda lengua muy superiores a los indicados en la figura 29, pero con un desfase curricular significativo motivado por una deficiente escolarización anterior, eran objeto de otro tipo de atención específica conjunta con alumnos autóctonos que presentaban una problemática similar.

Todo ello supuso una adecuación de horarios, una organización específica de los diferentes departamentos implicados y una labor de coordinación entre los diferentes agentes participantes –equipo directivo, departamentos, profesorado– para poder realizar un seguimiento a lo largo del curso escolar, corregir las posibles dificultades que iban surgiendo y participar en el proceso de evaluación continua y final.

4.5. ASPECTOS METODOLÓGICOS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR: EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

A la hora de elaborar la metodología que debería guiar nuestro Plan de Intervención –como reflejábamos en & 3– partimos, a nivel epistemológico, de una concepción funcional-pragmática de la lengua como,

Un instrumento de producción de significación y de negociación de esa significación en situaciones de interacción. Esto es así porque cada lengua, y dentro de ellas cada uno de los códigos que los hablantes utilizan, es el vehículo de cada memoria histórica de cada comunidad nacional y, en lo que se refiere a códigos, de cada clase o grupos social de esa comunidad, y también de la experiencia individual del hablante. (Atienza Merino, 1993: 187.)

Desde el punto de vista metodológico, esto suponía plantear un proceso de enseñanza-aprendizaje basado en el uso de la lengua y fundamentado en el contexto escolar y endolingüe en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante y que impone unas determinadas necesidades de comunicación *que, en cierta forma se adquieren en cualquier sitio, en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, impregnación, imitación, inculcación* (Díaz-Corrалеjo, 2002)¹²⁴, aunque, no obstante, deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del

¹²⁴ Documento multicopiado.

aprendizaje formal del medio escolar. Por tanto, nuestra metodología para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria, parte del análisis de dichas necesidades de comunicación, que, según Díaz-Corrales (2002)¹²⁵ se resumen en cuatro niveles – necesidades fisiológicas y de supervivencia, desarrollo de aprendizajes de estrategias y metalenguajes, desarrollo de estrategias de tipo cultural, estrategias avanzadas de tipo afectivo, cognitivo e intelectual (percepciones y visiones del mundo y de las cosas)–.

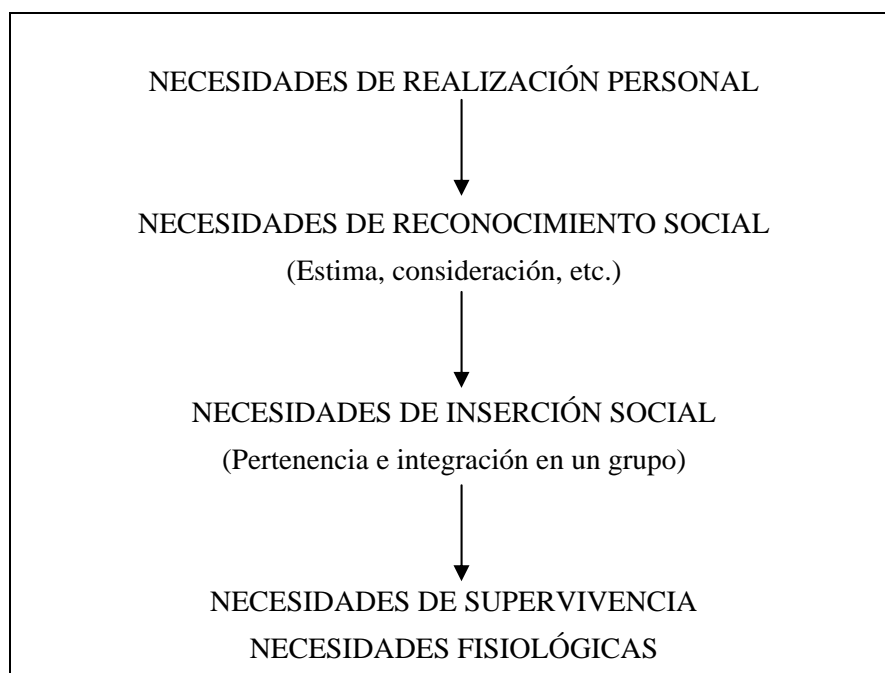


Figura 31. Pirámide de Maslow de necesidades de comunicación.

¹²⁵ De acuerdo con la pirámide de Maslow, citado en *Guide de l'expression orale*, 1991, M. Gaby dir., Larousse, París, p. 156.

Consecuentemente, nuestra intervención didáctica se encaminó al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitieran dar una respuesta educativa adaptada a dichas necesidades, de acuerdo con los siguientes criterios:

- El diseño de marcos funcionales que generasen unos contenidos que dieran respuesta a las necesidades de comunicación *–fisiológicas y de supervivencia–* surgidas de la interacción global y cotidiana: el instituto, la familia, el barrio, las relaciones interpersonales de supervivencia, etc.
- El desarrollo del aprendizaje de metalenguajes, la necesaria reflexión sobre la lengua y el de las destrezas y estrategias necesarias en el mundo escolar.
- Desde un enfoque que, siguiendo a Sonsoles Fernández (1987: 56-57), permitiera al alumno apropiarse poco a poco de las estructuras lingüísticas de la clase, el recreo, las tareas escolares, la literatura, los lenguajes académicos, etc.; mediante ejercicios de dominio y reflexión gramaticales sobre los temas y contenidos del interés y experiencia de los alumnos.
- El aprendizaje de nuevos comportamientos culturales sobre los esquemas de los ya aprendidos, mediante el desarrollo de proyectos de carácter intercultural que fomentaran el desarrollo de la competencia intercultural.

- La reflexión crítica sobre la propia experiencia, el sistema de valores y normas, las actitudes y las creencias de los dos mundos que rodean al alumno inmigrante el del país de origen y el de el lugar de residencia.

Para ello, siguiendo a Tann (1990) nos planteamos una metodología basada en módulos de aprendizaje con el fin de dar una organización lógica a los contenidos de enseñanza e integrar el desarrollo de las destrezas interpretativas y productivas y conectar los contenidos con actividades significativas que facilitarían el descubrimiento y la generalización de hipótesis de aprendizaje.

En relación con el desarrollo de las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, aunque partíamos de una concepción lingüístico-comunicativa en la cual se plantea una integración en igualdad de condiciones dentro de la jerarquía oral/escrito, resulta evidente que las diferencias en cuanto a conocimientos escolares de nuestros alumnos dificultaban la marcha en paralelo de las destrezas orales y la escritas. Por un lado, la oralidad estaba estrechamente relacionada con el contexto de uso y la satisfacción de las necesidades básicas y no podía ser relegado al ritmo del desarrollo escrito, fundamentalmente en el caso de los alumnos analfabetos o escasamente escolarizados. Por otra parte, el mundo escolar exige una gestión escrita compleja que requiere una alta madurez conceptual, interactiva, lingüística y metalingüística, y todo ello porque:

Aprender el lenguaje escrito, y especialmente aprender a escribir textos informativos y argumentativos, implica también aprender a tomar su pro-

pia actividad de lenguaje y el producto de la misma como objeto... Las posibilidades autorreflexivas del lenguaje son mediadores poderosos del comportamiento lingüístico para la adquisición del escrito. (SCHNEUWLY. B., 1985: 201.)

Y todo ello, dentro de un planteamiento constructivista, en el cual se propugna partir de los conocimientos previos de los alumnos con el fin de que la nueva información pueda ser integrada y conceptualizada con los conocimientos que ya posee, de forma que el aprendizaje resulte significativo (Ausubel, 1978). Concretamente, partimos de que en los intercambios comunicativos entre humanos, ningún hablante es completamente ignorante. Por tanto, era necesario tomar como punto de partida para el aprendizaje de la segunda lengua todo el bagaje de conocimientos previos que los alumnos poseían y que nosotros habíamos observado, a través de las encuestas sobre las necesidades de aprendizaje que habíamos realizado. Con ello, nuestro objetivo se centraba en lograr una aprendizaje significativo e interesante que consiguiera realmente motivar a los alumnos y dotarles de unos conocimientos sociolingüísticos prácticos que le permitan su integración en el medio social y académico.

Dentro de este proceso, nos pareció fundamental tener en cuenta, por las implicaciones metodológicas que conlleva, el hecho que, siguiendo a Felix, S. W. Y Hahn, A. (1975) y Gaonach'h, D. (1987), la mayoría de los errores que cometen, tanto en L1 como en L2, constituye un fenómeno típico en ambas adquisiciones; errores que, si se analizan detenidamente, arrojan indicaciones interesantes

sobre los procesos de apropiación del lenguaje y la gramática implícita transitoria¹²⁶, elaborada por el alumno en ese estadio y responsable de sus producciones. Por tanto, si el alumno elabora un sistema lingüístico propio¹²⁷ en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, será normal que se produzcan errores, éstos formarán parte del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, pensamos, siguiendo Díaz-Corralejo (2002), que la didáctica de la lengua puede sacar partido de las faltas, por ello, la recriminación en sí misma no es rentable, se trata de buscar las causas, desde un punto de vista analítico y con ello proponer soluciones eficaces.

Finalmente, dentro de nuestros planteamientos metodológicos, el día a día en el aula y el contacto continuado con nuestros alumnos nos mostraron la importancia de dos factores fundamentales que marcaron el desarrollo de los conteni-

¹²⁶ *Todos nosotros, como enseñantes, somos conscientes de que un alumno puede utilizar perfectamente en un ejercicio gramatical una regla presentada explícitamente, sin que ocurra lo mismo cuando usa la lengua libremente. Es en este segundo paso donde normalmente aparece el error, al hablar o al escribir. Y aquí está la clave del aprendizaje: de la información explícita y de la información implícita que recibe, el alumno infiere una serie de hipótesis de funcionamiento y crea sus propias reglas, poniéndolas en práctica después en una especie de ensayo en el que verifica consciente o inconscientemente si la regla que él ha establecido es exacta o incorrecta y, en el último caso, se verá obligado a reajustarla. Por lo tanto, el sistema que el alumno tiene interiorizado, y con el que se comunica, tiene unas características totalmente personales y las normas que interioriza no son normalmente idénticas, al menos en un principio, a las que estructuran el sistema de la lengua que está aprendiendo. Así producen, por simplificación o hipergeneralización, como veremos después, formas como "sabo" o "he escrito", como hacen los niños en su lengua materna. Ese sistema propio que va pasando por consecutivas etapas de reajustes y planteamientos es lo que se denomina interlengua. Este es el verdadero motor del proceso de aprendizaje, y de ahí la valoración positiva del error que se viene imponiendo de un tiempo a esta parte. El error es un mecanismo necesario para que se produzca el proceso de aprendizaje.* (Blanco Picado, I., 2002.) Cuadernos Cervantes, edición digital.

¹²⁷ Competencia transitoria (Corder, 1967.)

dos y el planteamiento de las diferentes actividades y tareas: la flexibilidad y la afectividad.

Las peculiaridades que imponía el contexto escolar en el que estábamos inmersos y las características socioeconómicas determinadas por la situación de inmigración de nuestros alumnos motivaban una implicación del investigador-docente, que suponía una fuerte proyección de ideales diversos, utopías individuales y una gran dosis de subjetividad y afectividad que enmarcaban todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, a la hora de definir y elaborar nuestro programa de intervención debíamos tener en cuenta que éste podía ser alterado o modificado sobre la marcha, que los contenidos programados podían tener que ser retomados varias veces, en función de las necesidades que surgían durante las sesiones de trabajo, ya que cualquier actividad, proyecto o tarea a desarrollar, podía ser inmediatamente postergado o sustituido por una demanda urgente de los alumnos –*profesora: necesito rellenar estos papeles*–, por una situación de emergencia personal de los alumnos –sustituir la hora de clase por una visita a la farmacia para adquirir una pomada para las manos de una alumna que de tanto fregar las tenía totalmente agrietadas, comprar unos guantes de goma y enseñarle su utilidad para que no se volviera a producir las grietas–, por una situación –el consuelo por la muerte dramática de su padre–.

4.6. DEFINICIÓN DE METAS Y OBJETIVOS

Finalidades, metas, objetivos, propósitos, son términos que en castellano se intercambian para querer significar la intención de las acciones, su guía orientadora y el logro al que se aspira por hacer algo. Generalmente “finalidad” hace alusión a formulaciones más amplias, mientras que “metas” y “objetivos” se suelen referir a aspiraciones concretas. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., (2000: 318.)

Resulta evidente, para todos aquellos que poseemos una dilatada práctica en el aula, que para diseñar una intervención docente determinada resulta necesario partir de un esquema flexible y global, contrapuesto al modelo tyleriano, impuesto en la actualidad, en el cual es preciso partir de un diseño previo y taxonómico de objetivos, que no responde, en la mayoría de los casos, a la verdadera práctica docente que se centra en los contenidos, las actividades, el contexto y las características del alumno al que va dirigido.

Por tanto, la realidad del contexto educativo en el que se iba a desarrollar nuestro Plan de Intervención, la variedad y pluralidad de nuestro alumnado, la diversidad de fines y metas de nuestra intervención docente, así como, la multiplicidad y transversalidad en los contenidos y actividades, nos llevaron a plantearnos la imposibilidad de determinar previamente todas las consecuencias educativas previsibles (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 1999: 319) de nuestra práctica educativa y materializarlas en el diseño de objetivos educativos concretos enunciados desde un punto de vista taxonómico y alejados de una rea-

lidad variable concreta y no previsible, que a su vez se incardinaron en unos contenidos globales relacionados con el aprendizaje del español como segunda lengua.

Por ello, en primer lugar nos planteamos una reflexión en relación con las capacidades que pretendíamos desarrollar. El contexto escolar normativo en el cual estaba inserto nos llevó a fundamentar dicha reflexión en base a la legislación vigente que propone:

Que la educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades¹²⁸:

- a) Comprender y expresar correctamente en lengua castellana y en la lengua oficial propia de la Comunidad Autónoma textos y mensajes complejos orales y escritos.
- b) Comprender una lengua extranjera y expresarse en ella de manera apropiada.
- c) Utilizar con sentido crítico los distintos contenidos y fuentes de información, y adquirir nuevos conocimientos con su propio esfuerzo.

¹²⁸ Artículo 9 de La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

- d) Comportarse con espíritu de cooperación, responsabilidad moral, solidaridad y tolerancia, respetando el principio de la no discriminación entre las personas.
- e) Conocer, respetar y valorar los bienes artísticos y culturales.
- f) Analizar los principales factores que influyen en los hechos sociales y conocer las leyes básicas de la naturaleza.
- g) Entender la dimensión práctica de los conocimientos objetivos, y adquirir una preparación básica en el campo de la tecnología.
- h) Conocer las creencias, actitudes y valores básicos de nuestra tradición y patrimonio cultural, valorarlos críticamente y elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas.
- i) Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el medio ambiente.
- j) Conocer el medio social, natural y cultural en que actúan y utilizarlos como instrumento para su formación.
- k) Utilizar la educación física y el deporte para su desarrollo personal.

En segundo lugar, nos planteamos una serie de metas y fines educativos incardinados con los anteriores principios y como consecuencia:

- Nuestro Plan de Intervención tiene como meta fundamental el desarrollo, siguiendo al profesor C. Jiménez Romero¹²⁹, la adopción de la resolución de conflictos como hilo conductor de nuestro planteamiento metodológico, para evitar los tópicos culturalistas, y por consiguiente la consecución de un centro educativo como lugar de encuentro multicultural.

- Partiendo de que el concepto de escolarización supone mucho más que la simple transmisión de contenidos académicos desarrollar de forma integral las potencialidades –habilidades y destrezas manuales e intelectuales, cualidades y hábitos de trabajo–, no solamente las relacionadas con un área de conocimiento determinado, de todos los alumnos del centro independientemente de su origen cultura o lengua.

- Siguiendo a Díaz-Corrалеjo (2002), una de los fines fundamentales de nuestro Plan de Intervención consiste en el desarrollo de un proyecto de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua que responda a las exigencias

¹²⁹ En “Prologo”, en *Educación Intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Colectivo AMANI, (1994), Ed. Popular, Madrid, p. 7.

de las etapas del desarrollo cultural y social de nuestros alumnos y a las impuestas por el medio y los fines para los que se aprende la segunda lengua – fines socioafectivos y escolares-.

- Debido al carácter globalizador que presentaba el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, nuestra intervención didáctica se centraba en el desarrollo de nexos y conexiones entre dicho proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 y el propio de las diferentes materias curriculares.

Como se desprendería de los enunciados anteriores, observamos que:

Las pretensiones educativas son muy amplias y más difusas, la seguridad de los procedimientos pedagógicos para lograrlas es menor, y los criterios para saber si se progresa adecuadamente hacia la meta prevista son mucho menos claros. Todo adquiere una especie de invisibilidad, fruto de la complejidad misma de las funciones escolares. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, 2000: 173.)

Por consiguiente, tanto a la hora de formular nuestros objetivos como en la selección de unos determinados contenidos, no sólo nos planteábamos el desarrollo específico de una serie de destrezas y estrategias encaminadas al desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Efectivamente, hubiera resultado realmente sencillo hacer una selección de objetivos siguiendo un determinado modelo metodológico para la enseñanza de lenguas extranjeras en

función de las necesidades de aprendizaje detectadas, pero un planteamiento de estas características resultaba excesivamente simplista para ajustarse a un contexto complejo y a un grupo de alumnos con unas necesidades de aprendizaje tan particulares.

En tercer lugar, el deseo de realizar una intervención específica en una área determinada nos inducía a tener en cuenta las directrices administrativas impuestas por el contexto escolar normativo en el que estábamos inmersos, es decir la obligatoriedad de la etapa educativa nos planteaba, no sólo la necesidad de encaminar nuestra actuación didáctica al desarrollo de las capacidades que enunciábamos anteriormente, sino también dar respuesta a los objetivos y contenidos marcados por la legislación actual¹³⁰ para la etapa de Educación Secundaria Obligatoria y de esta forma facilitar el proceso de evaluación y promoción de estos alumnos. Las reflexiones anteriores nos llevaron a ajustar, adaptar y seleccionar los Objetivos para el Área de Lengua¹³¹ y Literatura que se concretaron en los siguientes:

- a) Comprender e interpretar adecuada y personalmente mensajes orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades.

¹³⁰ Véase Apéndice IV.

¹³¹ Basados en el el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. DECRETO 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

- b) Sintetizar diferentes tipos de textos –literarios, didácticos, científicos– recogiendo las ideas principales.
- c) Producir textos orales y escritos, sencillos, dominando determinadas destrezas y aplicando pautas que contribuyan a la mejora de la competencia comunicativa.
- d) Generar actitudes que favorezcan la superación de inhibiciones que dificultan la redacción y composición de textos y la producción de textos orales.
- e) Mostrar respeto por las opiniones ajenas.
- f) Conocer e interpretar los mensajes que difunden los medios de comunicación de masas, así como de los diversos signos no verbales que en ellos se utilizan y de los códigos a que pertenecen.
- g) Reconocer y utilizar los diferentes materiales que se utilizan en el medio escolar: manuales, textos literarios, etc.
- h) Respetar los códigos de los diferentes lenguajes no verbales y las normas que regulan su uso.

- i) Desarrollar la comprensión lectora utilizando textos literarios y didácticos para conseguir el hábito lector desde el disfrute de la lectura y escritura, como vía para el desarrollo de la imaginación y la capacidad necesaria para que los individuos conozcan su entorno, lo valoren, lo recreen y lo enriquezcan.
- j) Elaborar textos sencillos, orales y escritos, que recreen la realidad de su entorno sociocultural y ayuden a la configuración del ser propio.
- k) Analizar e interpretar textos literarios y de intención literaria, didácticos y científicos orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, y con especial incidencia en la literatura presente en el entorno social del alumnado.
- l) Conocer la norma lingüística en lo referente a la ortografía.
- m) Conocer y utilizar el léxico adecuado a las necesidades comunicativas y de aprendizaje de esta edad y a las diferentes materias curriculares.
- n) Identificar, manipular y analizar los elementos morfológicos y sintácticos que integran la estructura oracional.
- o) Aplicar la comprensión de los nuevos conocimientos adquiridos mediante mensajes orales y escritos a las nuevas situaciones de aprendizaje.

- p) Utilizar el lenguaje en la organización de la propia actividad (subrayar, resumir, consultar diferentes fuentes de información).

4.7. ACOTACIÓN Y ORGANIZACIÓN DE CONTENIDOS

El currículo es una selección cultural y en su desarrollo los profesores, junto a los medios didácticos, como los textos y guías del profesor, ponderan los contenidos que se deben tratar en las tareas académicas. Las directrices administrativas sobre los currículos, aunque son exhaustivas, no proponen ni imponen el contenido preciso de temas, tópicos y aplicaciones y ejemplificaciones que, día a día, serán objeto de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, 2000:320.)

Al hilo de la cita anterior, resultaba evidente que la determinación, acotación y selección de los contenidos que debíamos integrar en nuestro Plan de Intervención resultaba extremadamente compleja.

En primer lugar, dicha complejidad se fundamentaba por las características propias que presentaba proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en nuestro centro educativo:

- La inexistencia de un diseño curricular normativo para la enseñanza del español como segunda lengua a alumnos inmigrantes, debido, en gran parte a la situación de transitoriedad que supone el proceso en el que se encuentran in-

mersos, que se orienta a la consecución de los contenidos de los currículos normativos para el área de Lengua y Literatura.

- La complejidad de un proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua multipolar, donde las necesidades comunicativas y de socialización se unen al aprendizaje de la lengua con fines académicos.
- A la situación provocada por un falta de reconocimiento de la lengua y cultura propias.
- La diversidad de instrucción previa de los alumnos que dificulta la acotación de contenidos, puesto que éstos pueden ser homogéneos únicamente cuando el aprendizaje académico previo no sea necesario para la consecución de dicho contenido.
- La inexistencia de materiales didácticos adaptados a la situación específica de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua a alumnos inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria.
- Al proceso de evaluación y promoción dentro del sistema escolar normativo que debe adaptarse a la situación escolar específica de estos alumnos.

En segundo lugar, la delimitación de los contenidos que íbamos a integrar en nuestro planteamiento didáctico debía fundamentarse en las orientaciones epistemológicas y metodológicas que definíamos en &3, en los fines y metas que describimos en epígrafes anteriores, así como en la secuencia de contenidos para el Área de lengua y Literatura¹³², adaptados a la enseñanza del español como segunda lengua.

En tercer lugar, debíamos tener en cuenta que la integración del saber, como proceso cognoscitivo interno de cada individuo, puede ser facilitada mediante una organización de contenidos que resulte significativa además de motivadora y que muestre situaciones reales de la vida cotidiana en las cuales los aprendizajes pueden ser utilizados.

Todo ello, siguiendo Martínez Rebollo, A. y Valcarcel Pérez, M. (1993), nos llevó a realizar la siguiente secuenciación de contenidos:

¹³² Basados en el el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.
DECRETO 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

SECUENCIA DE CONTENIDOS

1. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ORAL

1.1. CONCEPTOS

- Situaciones de comunicación oral en la segunda lengua en el entorno propio con hablantes nativos (Contexto social y escolar).

- a) Intenciones comunicativas: funciones habituales en la interacción cotidiana: dar y pedir información, presentarse, resolver dificultades de la interacción, describir, exponer, narrar.

- b) Elementos que configuran la situación de comunicación: número y tipo de interlocutores, momento y lugar de la comunicación, tema...

- c) Vocabulario relativo a temas habituales de la vida cotidiana: países, nacionalidades, relaciones de parentesco, amistad, juegos, deportes, vida cotidiana, la educación, la salud, el trabajo, las costumbres, metalenguajes de los hechos lingüísticos.

- d) Estructura: frase y texto.

- Rutinas (expresiones de uso frecuente, idiomáticas y formulas básicas de interacción social).
- a) Intenciones comunicativas: mostrar acuerdo y desacuerdo, pedir permiso, pedir y comprobar que algo se ha entendido, aclaraciones, etc.
- Reglas que rigen el discurso (comprensión y producción).
- a) Intenciones comunicativas: adaptación del discurso a los cambios que se producen como consecuencia de la interacción: gestos, formas de pedir la palabra, interrupciones, expresiones consideradas tabú, etc.
- b) Elementos que dan cohesión al discurso: concordancia, reacción adecuada a los mensajes, reglas sociales que rigen al comunicación

1.2. PROCEDIMIENTOS

Comprensión global de mensajes orales que proceden de distintas fuentes y que se encuentran determinados por distintos contextos: profesores, compañeros, medios de comunicación, etc.

- a) Interpretación de los mensajes: distinción entre datos y opiniones, intencionalidad, rasgos de humor e ironía, implícitos diversos, etc.

- b) Identificación de los elementos relevantes atendiendo a los distintos códigos: gestual, icónico, verbal.
- c) Producción de mensajes orales comprensibles para los interlocutores, integrando de forma correcta los distintos elementos de los mismos con intenciones comunicativas
- d) Organización coherente de las ideas expresadas.
- e) Adecuación de las características formales de la expresión, vocabulario, estructuras, entonación.
- f) Adecuación de los elementos no lingüísticos: gestos, posturas, dibujos, gráficos.
- g) Pronunciación comprensibles y entonación adecuada.
- h) Participación activa en intercambios orales para: expresar gustos y deseos, recabar información, dar opiniones, relatar experiencias, explicitar las concepciones sobre el funcionamiento de la segunda lengua y sobre hechos culturales propios. Haciendo uso de estrategias de comunicación para que esta sea fluida y eficaz.

- i) Utilización creativa del lenguaje para expresar lo que se desea.

- j) Utilización de estrategias lingüísticas (pedir aclaraciones, uso de la descripción de la palabra que se ignora, utilización de palabras similares en lengua materna...) y no lingüísticas (gestuales, sonidos, soportes visuales, etc.)

1.3. ACTITUDES

- Tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral por falta de recursos lingüísticos.

- Atención a los mensajes orales emitidos en la segunda lengua por: los profesores, compañeros, etc.

- Participación reflexiva y creativa en las diferentes situaciones de comunicación oral en las que se interviene.

- Reconocimiento del error como parte del aprendizaje.

- Toma de conciencia de la capacidad de entender un mensaje oral, globalmente, sin necesidad de entender todas y cada una de las partes del mismo.

2. USOS Y FORMAS DE LA COMUNICACIÓN ESCRITA

2.1. CONCEPTOS

- Situaciones de comunicación escrita más usuales
 - a) Intenciones de comunicación más usuales en la expresión escrita: expresar sentimientos, dar y pedir información, formular peticiones, describir, narrar, expresar deseos, hacer predicciones de futuro, imaginar, etc.
 - b) Vocabulario relativo a los temas habituales: el colegio, el barrio, la familia, el tiempo libre, el trabajo, la diversidad de costumbres y valores culturales.
 - c) Elementos que configuran la situación de comunicación: interlocutores, tema, contexto físico y cultural.
 - d) Estructuras lingüísticas fundamentales para expresar las intenciones comunicativas mencionadas.
- Principios y características del discurso
 - a) Elementos que dan cohesión: concordancia, marcadores.

- Estructura y elementos formales de los textos escritos:
 - a) Presentación, ortografía, signos de puntuación
 - b) Tipo de texto, distancia en el espacio y el tiempo
 - c) Fórmulas de cortesía habituales (cartas, felicitaciones, documentos, etc.),
 - d) Rasgos fundamentales del texto literario.

2.2. PROCEDIMIENTOS

- Comprensión de textos relacionados con las actividades del aula (instrucciones, comentarios, avisos, etc.).
- Comprensión global de textos escritos (con ayuda del profesor y del diccionario) relacionados con la experiencia y bagaje cultural de los alumnos: textos humorísticos, relatos cortos, comentarios críticos, científicos (relacionados con las distintas disciplinas), literarios y lingüísticos (temas relacionados con la reflexión sobre la lengua)
- Extracción de informaciones específicas a través de textos auténticos: billetes, guías, catálogos, programas, etc.

- Producción de textos escritos con el fin de satisfacer necesidades personales: invitaciones, peticiones, cartas, formularios, cuestionarios, etc.
- Producción de textos escritos sencillos y comprensibles con una adecuada estructura lógica: introducción, desarrollo y conclusiones: descripciones, narraciones, comparaciones, descripciones sobre la lengua.

2.3. ACTITUDES

- Interés y curiosidad por conocer las ideas expresadas en textos escritos en la segunda lengua.
- Interés por realizar intercambios comunicativos escritos en la segunda lengua.
- Superación de las limitaciones propias sacando partido de los recursos lingüísticos disponibles.
- Toma de conciencia de la capacidad para comprender globalmente un texto escrito sin necesidad de entender todos los elementos del mismo.

3. REFLEXIÓN SOBRE LA LENGUA

3.1. CONCEPTOS

1. Elementos básicos del español como segunda lengua y su funcionamiento:

- a) Nociones generales: existencia, presencia, cantidad, número, cualidad, forma, tamaño, color, edad, gesto, material, condición física.
- b) Léxico referente a las situaciones de comunicación más habituales y a los intereses específicos de los alumnos y a algunos campos característicos de la realidad sociocultural.
- c) Fonología: sonidos distintos en relación con la lengua materna.
- d) Ortografía y puntuación.
- e) Elementos morfológicos: su valor semántico y su funcionamiento dentro del discursos (sustantivos, adjetivos, verbos, etc.).
- f) Elementos sintácticos: estructura de la oración, orden dentro de la oración, oraciones simples y compuestas, etc.

g) Marcadores del discurso y otros recursos de conexión.

3.2. PROCEDIMIENTOS

- Utilización de los conocimientos adquiridos en el nuevo sistema de producción de significación, como instrumento de control y autocorrección para mejorar la eficacia comunicativa.
- Utilización consciente de las estrategias para aprender una segunda lengua: parafrasear, utilizar palabras equivalentes de la lengua materna, captar el sentido global, etc.
- Análisis consciente de aquellos aspectos sintácticos y morfológicos que ponen de manifiesto formas distintas a la nuestra de organizar la realidad: género y número, relaciones temporales, etc.

3.3. ACTITUDES

- Interés por conocer el funcionamiento de la segunda lengua y aprecio por la corrección en el uso.
- Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel.

4. ASPECTOS SOCIOCULTURALES

4.1. CONCEPTOS

- Aspectos de la cultura y la sociedad española en la cual se encuentran inmersos, que resultan fundamentales para alcanzar una elevada competencia lingüística y comunicativa y de la sociedad y cultura marroquí que deban ser destacados y contrastados.
- a) Reglas y hábitos de la vida cotidiana (horarios, actividades habituales, expresión y gestos de cortesía, gustos y modas, etc.)
- b) Reglas y hábitos del Instituto: convivencia, disciplina, reglas de cortesía, etc.
- c) Relaciones humanas: profesor-alumno, entre los alumnos, padres e hijos y entre los diferentes sexos.

4.2. PROCEDIMIENTOS

- Análisis contrastivo de aspectos socioculturales entre los dos países: España-Marruecos.

- Utilización de materiales auténticos con el fin de obtener información sobre temas socioculturales.
- Utilización de las nuevas reglas y hábitos de conducta aprendidos en el país de residencia, sin por ello olvidar aquellas procedentes de su país de origen.

4.3. ACTITUDES

- Respeto y valoración crítica de las pautas culturales y las formas de vida de España.
- Valoración y utilización de los comportamientos sociolingüísticos y socioculturales que facilitan las relaciones de convivencia: formulas de cortesía, gestos, tono de voz, turno de palabra, etc.

Por tanto, el concepto de aprendizaje del que partimos, las metas, fines y objetivo expuestos, nos llevan a estructurar los contenidos, de acuerdo con los tres bloques relativos a conceptos, procedimientos y actitudes, siguiendo el modelo definido en la LOGSE (Ley orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo)¹³³.

¹³³ Ley 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1990).

Para la definición de los conceptos hemos partido de la necesidades de comunicación y uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana; para ello hemos definido una serie de funciones básicas de la lengua junto con el léxico y la gramática adecuada su tratamiento, igualmente hemos introducido reflexiones sobre reglas y elementos que rigen el discurso, así como sobre el funcionamiento de la lengua y metalenguajes.

Los procedimientos están organizados partiendo de los contenidos conceptuales, tienen en cuenta el nivel de desarrollo del alumno y en ellos se reflejan el desarrollo de estrategias y destrezas de aprendizaje de la segunda lengua. A través de los contenidos actitudinales se pretende crear un clima favorable para el aprendizaje superando las barreras personales y los condicionantes socioafectivos inherentes a la situación de inmigración de estos alumnos.

Todo ello, estructurado en torno a cuatro grandes bloques relativos al desarrollo de destrezas orales, escritas, reflexiones sobre la lengua y aspectos socio-culturales.

4.7.1. Secuenciación de contenidos

Los objetivos y contenidos por sí mismos, aunque sean explícitamente declarados, no son el currículo real; hay que desarrollar prácticas para que puedan hacerse realidad. Aquí reside uno de los retos fundamentales que Eisner (1979) llama la imaginación educativa. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 325.)

Para ello, a fin de concretar más en la práctica la selección de contenidos realizada, nos centramos en un modelo de *tópicos, proyectos o trabajos temáticos* (Tann, 1993: 17) en torno a los cuales secuenciamos las tareas escolares dándoles una estructura de unidades didácticas. Partimos de las necesidades de aprendizaje, detectadas mediante el sistema de evaluación inicial expuesto anteriormente, de nuestros alumnos, intentando lograr una coherencia entre el desarrollo de las necesidades de comunicación básicas, que les permitieran desenvolverse en el medio social y escolar del país de residencia y las destrezas escolares, todo ello integrado en un marco que diera respuesta a las demandas socioafectivas de los alumnos, de modo que mediante el desarrollo de actividades de tipo intercultural y de acogida se facilitara la creación de un clima favorable al aprendizaje.

Todo ello se materializó en una secuencia de unidades didácticas que presentamos a continuación en la figura 32:

Proyecto	Marco de Aprendizaje	Para Comunicarnos	Conceptos Gramaticales	Léxico	Fonética y Ortografía	Destrezas Orales y Escritas	Conceptos Interculturales
<ul style="list-style-type: none"> Mural de los gestos de los saludos 	<ul style="list-style-type: none"> La llegada 	<ul style="list-style-type: none"> Saludos Presentaciones Preguntar y decir el nombre Identificar Llamar 	<ul style="list-style-type: none"> Presente de indicativo (yo, tú, ud.) de llamarse, ser La interrogación La negación Este, esta, ese, esa 	<ul style="list-style-type: none"> Nombres y apellidos españoles Números del 1 al 50 	<ul style="list-style-type: none"> Valor fonético de las vocales 	<ul style="list-style-type: none"> El abecedario, los números. Pequeños diálogos con saludos y presentaciones. Para comunicarnos con gestos. 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Cómo saludamos y nos despedimos en cada país?

Proyecto	Marco de Aprendizaje	Para Comunicarnos	Conceptos Gramaticales	Léxico	Fonética y Ortografía	Destrezas Orales y Escritas	Conceptos Interculturales
<ul style="list-style-type: none"> Mural con la descripción y la fotografía de todos los compañeros de clase 	<ul style="list-style-type: none"> Nuestros nuevos compañeros 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntar y decir la edad Preguntar y decir la fecha del cumpleaños Preguntar y decir la nacionalidad Preguntar y decir la dirección 	<ul style="list-style-type: none"> Presente de indicativo del verbo tener (irregular) Determinantes: la, el, las, los, un, una, unos, unas Indicativo de los verbos regulares –ar Femenino y masculino Singular y plural Concordancia de género y número 	<ul style="list-style-type: none"> Números del 50 al 100 Los días de la semana Los meses del año Nombres de países y nacionalidades 	<ul style="list-style-type: none"> La escritura de los números Valor fonético de la v y la b 	<ul style="list-style-type: none"> Para responder a preguntas. El diálogo I 	<ul style="list-style-type: none"> La convivencia ¿Cómo nos sentimos cuando vivimos o viajamos a un país distinto al nuestro? El calendario: los días festivos en las distintas culturas
<ul style="list-style-type: none"> El cartel de las consignas de clase 	<ul style="list-style-type: none"> En clase 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntar sobre el entorno próximo: que hay y que no hay en la cartera, en la clase Pedir permiso para salir de clase Comprender las consignas de la clase Pedir prestado algo a un compañero Dar las gracias y responder Preguntar la hora y responder 	<ul style="list-style-type: none"> Indicativo de los verbos regulares –er, –ir Hay (no hay) + sustantivo Imperativo Estructura para pedir permiso 	<ul style="list-style-type: none"> El material escolar Los colores Las horas Números hasta mil Números cardinales y ordinales 	<ul style="list-style-type: none"> Za, ce, ci, zo, zu Y, ll 	<ul style="list-style-type: none"> Para responder a una pregunta. El diálogo II 	<ul style="list-style-type: none"> Las diferentes materias Los horarios de trabajo escolar Las vacaciones, tiempo de trabajo, tiempo de recreo Los deberes Lo que está permitido y lo que no está permitido hacer en cada colegio Diferencias y similitudes entre los distintos países

Proyecto	Marco de Aprendizaje	Para Comunicarnos	Conceptos Gramaticales	Léxico	Fonética y Ortografía	Destrezas Orales y Escritas	Conceptos Interculturales
<ul style="list-style-type: none"> El mapa del Instituto. Los nombres de las distintas dependencias traducidos. 	<ul style="list-style-type: none"> El Instituto Paseo por el Instituto 	<ul style="list-style-type: none"> Pedir y dar información sobre el entorno escolar Orientarse en el espacio interno del medio escolar Ubicar cosas y personas Dar instrucciones sobre lugares 	<ul style="list-style-type: none"> Aquí, ahí, allí Presentes irregulares: poder, ir, venir Imperativo Preposiciones a, de, desde, en, entre 	<ul style="list-style-type: none"> A la derecha, a la izquierda, cerca de..., detrás de, delante, subiendo las escaleras, bajando las escaleras... Nombres relativos a las dependencias y lugares de un Centro escolar: biblioteca, despachos, laboratorios, lavabos, conserjería, secretaria, aulas, patio de recreo, gimnasio, salón de actos... 	<ul style="list-style-type: none"> Ca, que, qui, co cu R, rr 	<ul style="list-style-type: none"> Para dar instrucciones. 	<ul style="list-style-type: none"> El colegio de mi país y el colegio en España Cuidamos, respetamos y mantenemos limpio el colegio El material escolar necesario para cada asignatura: los materiales para la clase de Plástica, Música, Tecnología y Educación Física Las relaciones profesor-alumno Las relaciones entre compañeros
<ul style="list-style-type: none"> Mi árbol genealógico 	<ul style="list-style-type: none"> Las personas que viven conmigo 	<ul style="list-style-type: none"> Presentar a personas Describir los rasgos físicos de las personas Describir el carácter de las persona 	<ul style="list-style-type: none"> Adjetivos posesivos (1º, 2º, 3º persona singular) Este, estos, esta, estas, ese, esa, aquel, aquellos 	<ul style="list-style-type: none"> La familia Adjetivos calificativos para describir el físico y el carácter de las personas 	<ul style="list-style-type: none"> Reglas de uso de la b Bra, bre, bri... Bla, ble, bli... 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de personas 	<ul style="list-style-type: none"> Los diferentes tipos de estructuras familiares: gran familia, familia nuclear, familia monoparental (...) Las relaciones entre diferentes sexos Las relaciones entre padres e hijos
<ul style="list-style-type: none"> Recetas de cocina 	<ul style="list-style-type: none"> A la hora de comer 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar gustos y preferencias Pedir y ofrecer alimentos y bebidas Emplear las diferentes fórmulas de cortesía Invitar, aceptar, rechazar Hablar de comidas 	<ul style="list-style-type: none"> Me gustas mucho (...), no me gusta, etc. A mí me, a tí te (...) Condicional 	<ul style="list-style-type: none"> Las partes de la casa Adjetivos calificativos para describir las partes de la casa Los alimentos Las cuatro comidas 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de la h Palabras con hue-hie 	<ul style="list-style-type: none"> Para narrar hechos que te han ocurrido... Narraciones en primera persona 	<ul style="list-style-type: none"> Los diferentes gustos alimenticios Los horarios de comidas Alimentos prohibidos y permitidos Las formulas de cortesía

Proyecto	Marco de Aprendizaje	Para Comunicarnos	Conceptos Gramaticales	Léxico	Fonética y Ortografía	Destrezas Orales y Escritas	Conceptos Interculturales
<ul style="list-style-type: none"> El mercado en España y el mercado en Marruecos 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Vienes conmigo al mercadillo? Visita al mercado 	<ul style="list-style-type: none"> Preguntar el precio Pedir cantidades y medidas Expresar preferencias y justificarlas Formulas de cortesía 	<ul style="list-style-type: none"> Comparaciones I Lo, la, los, las como objeto directo Verbos con pronombre me Presente de indicativo de preferir, saber Verbos con pronombre me gusta, me parece, me queda 	<ul style="list-style-type: none"> Cantidades, pesos y medida Números hasta el millón Materiales de los que están hechas los diferentes objetos Nombres de ropa 	<ul style="list-style-type: none"> La v verbos acabados en bir Servir, hervir y vivir 	<ul style="list-style-type: none"> Para expresar nuestra opinión. Yo pienso, yo creo. Antes de hablar: turno de palabra 	<ul style="list-style-type: none"> Las cantidades y medidas: distintos usos según culturas El vestido: usos y costumbres
<ul style="list-style-type: none"> Las fiestas de mi país ¿Cuáles son?, ¿cómo se celebran? 	<ul style="list-style-type: none"> ¿Qué podemos hacer esta tarde? 	<ul style="list-style-type: none"> Expresar acuerdo o desacuerdo Pedir y dar información sobre el entorno Proponer salidas Preguntar e indicar un camino 	<ul style="list-style-type: none"> Verbos irregulares: o-ue, e-ie Hacer Tener que + infinitivo Presente continuo Presente de indicativo (irregulares) de jugar, oír Verbo quedar 	<ul style="list-style-type: none"> Nombres de los distintos lugares que se encuentran en la ciudad Nombres del mobiliario urbano Nombres de las distintas actividades de ocio y deportivas 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de las mayúsculas I 	<ul style="list-style-type: none"> Para mostrar acuerdo y desacuerdo. Explicar porque se piensa así. 	<ul style="list-style-type: none"> Distintos tipos de actividades de ocio Fiestas, música, danzas de diferentes países
<ul style="list-style-type: none"> Las medicinas en Marruecos... 	<ul style="list-style-type: none"> En el médico Visita al Centro de Salud 	<ul style="list-style-type: none"> Hablar del estado físico Decir que cosas son buenas o perjudiciales para la salud Dar consejos Describir estados de ánimo Dar consejos 	<ul style="list-style-type: none"> Marcadores temporales I Pretérito perfecto I Participios Verbo doler Expresiones de dolor Preposición para 	<ul style="list-style-type: none"> Las partes del cuerpo Léxico para expresar estados de ánimo Léxico relacionado con la salud: diferentes especialidades médicas, medicinas, utensilios médicos... 	<ul style="list-style-type: none"> Uso de las mayúsculas II 	<ul style="list-style-type: none"> Descripción de estados de ánimo. 	<ul style="list-style-type: none"> La medicina. Las medicinas alternativas y tradicionales en distintas culturas

Proyecto	Marco de Aprendizaje	Para Comunicarnos	Conceptos Gramaticales	Léxico	Fonética y Ortografía	Destrezas Orales y Escritas	Conceptos Interculturales
<ul style="list-style-type: none"> • Relleno los impresos para obtener el Permiso de Residencia 	<ul style="list-style-type: none"> • Documentos oficiales • Visita al Ayuntamiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Cumplimentar formularios oficiales • Formulas de cortesía • Pedir y dar información sobre un tema determinado • Pedir disculpas 	<ul style="list-style-type: none"> • Marcadores temporales II • Pretérito perfecto II • Pretérito Indefinido (perfecto simple) 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico relacionado con documentos oficiales: tarjeta de residencia, pasaporte, partida de nacimiento, • Instancia, fotocopia... 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la v en los adjetivos terminados en -ava, -avo, -iva, -ivo, -eva, -evo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Completar documentos oficiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Las dificultades de vivir en otro país
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Dónde trabajaban mis padres en Marruecos? • ¿Dónde trabajan ahora? 	<ul style="list-style-type: none"> • Ayudar en casa 	<ul style="list-style-type: none"> • Expresar obligación en forma personal • Expresar obligación en forma impersonal • Expresar posibilidad/prohibición • Tener que más infinitivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca, a menudo, frecuentemente • Forma negativa: nadie, nada • Hay que + infinitivo • Comparaciones II 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficios y profesiones • Tareas domésticas 	<ul style="list-style-type: none"> • Plural de las palabras que acaban en y 	<ul style="list-style-type: none"> • Para narrar hechos con una secuencia dada. • Primero, en primer lugar, después... 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas las profesiones son útiles
<ul style="list-style-type: none"> • Mi viaje a Marruecos 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué haré en vacaciones? 	<ul style="list-style-type: none"> • Hacer proyectos y predicciones • Expresar decepción • Hablar sobre el tiempo atmosférico 	<ul style="list-style-type: none"> • Pronombres posesivos • El futuro imperfecto 	<ul style="list-style-type: none"> • Uso de la j y g 	<ul style="list-style-type: none"> • Nombres de ciudades y países • El tiempo atmosférico • Nombres de accidentes geográficos 	<ul style="list-style-type: none"> • Descripción de lugares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Las vacaciones. Duración, fechas, costumbres y clima

Figura 32. Distribución de la secuencia de unidades didácticas.

4.8. DEFINICIÓN DE TAREAS

Dentro de la secuenciación de unidades didácticas que planteábamos en el epígrafe anterior, el diseño de actividades y la tipología de tareas utilizadas para elaborar nuestra aplicación didáctica se fundamenta en la siguiente concepción:

Las tareas son una característica de la vida diaria de los ámbitos personal, público, educativo o profesional. La realización de una tarea por parte de un individuo supone la activación estratégica de competencias específicas con el fin de llevar a cabo una serie de acciones intencionadas en un ámbito concreto con un objetivo claramente definido y un resultado específico. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.)

Por ello, nuestro diseño se fundamentó en torno a los siguientes factores: la combinación de prácticas que permitan, de forma paralela, el desarrollo específico de contenidos y de procesos de aprendizaje de la segunda lengua; todo ello, mediante la participación activa de los aprendices, la relación con la idiosincrasia cultural, social, académico y lingüística del alumnado, la adecuación a las capacidades afectivas y cognitivas de los estudiantes.

Partimos de que para desarrollar una tarea en el aula:

De igual modo pensamos que todas las tareas, sean de la clase que sean, requieren la activación de una serie de competencias generales adecuadas como, por ejemplo: el conocimiento y la experiencia del mundo, el conocimiento sociocultural (relativo a la vida de la comunidad que es objeto de estudio y a las diferencias esenciales entre las prácticas, los valores y las creencias de esa comunidad y las de la sociedad del alumno); destrezas tales como las interculturales (mediación entre las dos culturas), las de aprendizaje y las sociales y conocimientos prácticos habituales de la vida cotidiana. Con el fin de realizar una tarea comunicativa, tanto en el entorno de la vida real como en el entorno del aprendizaje y

de los exámenes, el alumno o usuario de la lengua utiliza también las competencias lingüísticas comunicativas (conocimientos y destrezas de carácter lingüístico, sociolingüístico y pragmático). Además, la personalidad y las actitudes individuales inciden también en la realización de la tarea. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.)

Por tanto, para el diseño de las secuencias de actividades y tareas tuvimos en cuenta la equidad en el dominio de competencias relativas a destrezas orales y escritas, el desarrollo de estrategias de aprendizaje y la necesaria reflexión sobre la lengua fundamentada en las prácticas gramaticales en torno al uso, siempre desde una perspectiva funcional.

Para ello, partimos de que:

Al llevar a cabo una tarea de comunicación, el individuo selecciona, sopesa, activa y coordina los componentes de las competencias necesarias que le resulten apropiados para la planificación, la ejecución, el seguimiento o evaluación y (cuando sea necesario) la corrección de la tarea con el fin de conseguir, de un modo eficaz, el objetivo comunicativo deseado. Las estrategias (generales y comunicativas) proporcionan un enlace fundamental entre las distintas competencias (innatas o adquiridas) que posee el alumno y el éxito en la realización de la tarea. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Consejo de Europa, Estrasburgo, 2001.)

Atendiendo a los postulados anteriores el corpus de actividades y tareas que desarrollamos se estructuraron en torno a los siguientes bloques relacionados con el desarrollo de destrezas y estrategias comunicativas:

a) Tareas de comprensión y expresión oral:

Las actividades de expresión oral no están destinadas únicamente a la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos nocio-funcionales, sino también a ejercitarse en el uso efectivo de la lengua en su proceso de interacción y comunicación. (Gelabert, M^a. J., et. Al., 2002: 36.)

Por tanto, en torno a este epígrafe se agrupan las actividades relacionadas con el desarrollo de las destrezas de comprensión y expresión oral, éstas se han graduado en diferentes niveles de acuerdo con el esquema basado en los estudios realizados por Gelabert, M^a. J. (2002) que desarrollamos en la figura 33.

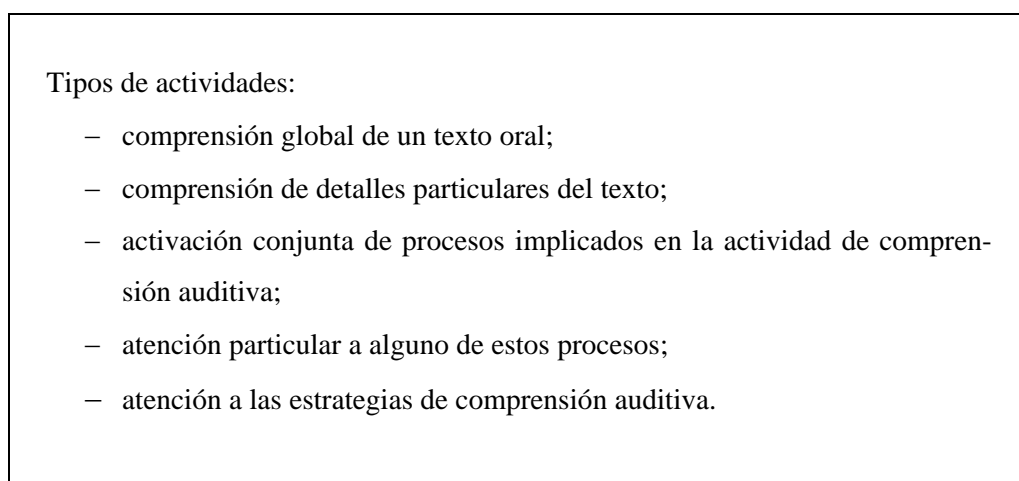


Figura 33. Tipos de actividades.

Parece evidente, que debido a la idiosincrasia de nuestro alumnado y al contexto específico en el que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje – aprendices confrontados a una situación de inmersión lingüística y con necesidad urgente de alcanzar una competencia comunicativa suficiente para poder desenvolverse en el entorno próximo– la ejercitación en las destrezas de la lengua oral resulta absolutamente fundamental, sobre todo en los primeros estadios. Por tanto, la situación de inmersión lingüística en la que se encuentran se reviste de unas características peculiares de la tipología de actividades relacionadas con la comprensión y expresión oral –comprender y hablar es una necesidad básica para este alumnado–. Para ello, nuestro modelo metodológico propone el desarrollo siguiente:

- diálogos dirigidos,
- diálogos abiertos,
- narración,
- exposiciones para practicar elementos del discurso,
- narraciones de hechos pasados,
- descripciones orales de personajes y objetos,
- expresión de opinión, sugerencias,
- entrevistas,
- debates.

Consecuentemente, hemos partido de actividades sencillas –pequeños diálogos– relacionadas con situaciones reales para, posteriormente, ampliar dichas actividades con tareas específicas que desarrollen las técnicas de expresión oral (conferencia, debate, etc.) y las formas del discurso programadas en la expresión escrita en su vertiente de lengua oral.

b) Tareas de comprensión y expresión escrita:

La destreza de la comprensión lectora busca desarrollar la capacidad del alumno para entender el contenido de los mensajes escritos porque leer es un proceso activo que requiere del lector la activación de estrategias y la aplicación de técnicas. Dado que las estrategias son conductas susceptibles de ser aprendidas, los profesores de ELE deben intervenir en su desarrollo para que los estudiantes descodifiquen los mensajes escritos con mayor eficacia, contribuyendo así al proceso general de su aprendizaje de español. (Gelabert, M^a. J., et. Al., 2002: 24.)

Partiendo de estas premisas, nos parecía fundamental desde los primeros estadios de aprendizaje estructurar la presentación de actividades introduciendo paulatinamente textos graduados de menor a mayor dificultad y seleccionados para tal fin entre los diferentes géneros textuales – literarios, didácticos, científicos–.

Teniendo en cuenta, para su presentación, las distintas fases del proceso lector que siguiendo a Díaz-Plaja, A. (1989: 344) podemos resumir en:

- Adquisición del código fonético:
 - Lectura ágil (en voz alta o silenciosa).
 - Interpretación correcta de letras y palabras.
 - Entonación adecuada de los signos de puntuación.

- Comprensión:
 - Comprensión de palabras en su contexto.
 - Comprensión de estructuras sintácticas.
 - Comprensión del desarrollo del texto según su escritura.
 - Capacidad de analizar o sintetizar las ideas centrales.
 - Captación de los matices.
 - Conciencia de los valores contextuales y relación con conocimientos propios del tema.
 - Hábito y necesidad de la lectura.

Tras la presentación de dichos textos, las actividades elaboradas para la comprensión son variadas: en primer lugar, se contextualiza el léxico de la lectura, con el soporte del diccionario –bilingüe y/o monolingüe–; en segundo lugar, se desarrollan las actividades propiamente de comprensión (obtener la idea general, preguntas de comprensión, resumen del texto, poner otro título, extraer las

ideas principales, poner un principio un final, etc.); en tercer lugar, se planifican actividades lingüísticas de profundización y reflexión sobre el idioma, de opinión o de búsqueda de información.

Las actividades de expresión escrita están destinadas a la presentación y/o la práctica de unos contenidos gramaticales o de unos contenidos no-cio-funcionales, pero también a ejercitarse en el uso formal de la lengua escrita. (Gelabert, M^a. J., et. Al., 2002: 24.)

En consecuencia, como indicamos en &3, las destrezas de comprensión y expresión escrita resultan fundamentales en el medio escolar. La lengua es el medio para el aprendizaje de las distintas materias, en este sentido, parece evidente la necesidad de desarrollar la vertiente instrumental de la lengua. Con esta finalidad hemos incluido la práctica de las técnicas de trabajo intelectual, mediante pautas claras y concretas de adiestramiento en la búsqueda, selección y síntesis de la información a través de la ejercitación con diferentes tipos de textos relacionados con: las ciencias sociales y naturales, las matemáticas; potenciando el uso de manuales, diccionarios y enciclopedias, etc. En función de ello, las actividades se estructuran siguiendo la presente secuencia:

a) Construcción de diálogos, como se muestra en la figura 34:

*<¿De qué país eres?
>Soy de Marruecos.
<¿De dónde eres?
>Soy marroquí.
<¿De dónde es Belén?
>Es de España¹³⁴.
<Es española.*

Figura 34. Diálogo.

- b) Descripciones de diferentes tipos, como mostramos a continuación en la figura 35:

*Mi compañera es guapa, alta y morena, normal y tiene los ojos castaños con el pelo largo y por dentro también es muy simpática y muy maja y muy estu-
diosa y seria¹³⁵.*

Figura 35. Mi compañera.

- c) Redacción de cartas con diferentes registros, un ejemplo de ello se muestra en la figura 36:

*¡Hola! Cómo, estás? Te echo de menos llevo mucho tiempo sin verte y sin re-
cibir noticias tuyas..
¡Cómo es la vida allí? Ha cambiado mucho aquí si y cómo están tus padres y
tus hermanos espero mucho suerte a tu familia. Y tú, ¿tienes novio? Yo sí ten-
go novio desde hace dos semanas es muy guapo y simpático creo que el tuyo
también es así, Bueno, espero pronto noticias tuyas.
Una abrazo y beso de tu amiga¹³⁶.*

Figura 36. Un carta.

¹³⁴ Se conserva texto original.

¹³⁵ Se conserva texto original.

¹³⁶ Se conserva texto original.

- d) Elaboración de informes: utilizando distintas técnicas de trabajo intelectual. subrayado, resumen, esquema, búsqueda de información, etc. En la figura 37 mostramos un ejemplo:

*Nuestros padres vinieron a España porque allí vivan mal, no hay trabajo, ni dinero. Querían empezar una nueva vida aquí hay más trabajo y dinero. Allí la vida era diferente, no hay agua en las casas, tienes que ir a el lago a traer agua para beber.
Hay que ir a trabajar los sábados y se gana menos que aquí.
Allí tampoco hay metro, ni RENFE. Los profesores pegan a los chicos y aquí no. Allí piensan que aquí se vive bien. La gente está aquí cuando va a Marruecos se pone los zapatos nuevos, la camisa y la chaqueta nueva, se compra coche y toda la gente piensa que aquí se vive muy bien y quieren venir, aunque sea en pateras. En las pateras se mueren muchos y lo que necesitan es un buen trabajo allí para no morir en el mar¹³⁷.*

Figura 37. ¿Por qué vinieron nuestros padres?

- e) Elaboración de listas, esquemas y diagramas; por ejemplo la lista de la compra que presentamos en la figura 38:

*Carne de vaca 1.000 Ptas.
Pasteles 1.500 Ptas.
Huevos 150 Ptas.
Pan de molde 150 Ptas.
Tomate 150 Ptas.¹³⁸*

Figura 38. La compra.

¹³⁷ Se conserva texto original.

¹³⁸ Se conserva texto original.

f) Elaboración de anuncios publicitarios, recetas de cocina:

La harira:

*Apio
Calabaza
Carne de cordero
Garbanzos
Zanahorias
Aceite de oliva
Azafrán
Cebolla*

Se hace un sofrito con la cebolla y el aceite y la carne y después se mezclan las verduras a fuego lento.

Es la cena típica del Ramadán¹³⁹.

Figura 39. La Harira.

g) Artículos de opinión, una alumna escribe en la figura 40 su opinión sobre España:

*Me gusta la gente que me ayuda, como el abogado y Cruz Roja.
Me gusta hablar español.
No me gusta vivir en un hostel, quiero vivir en casa con mis amigas.
No me gusta estar separada de mis hermanos, quiero estar con ellos aquí en España.
No me gusta que mi madre trabaje en una casa, me gustaría que trabajara en Gas, como en Marruecos.
Me gustaría tener papeles como toda la gente¹⁴⁰.*

Figura 40. Lo que me gusta de España.

¹³⁹ Se conserva texto original.

¹⁴⁰ Se conserva texto original.

h) Exposiciones de temas determinados, como mostramos seguidamente en la figura 41:

¿Cómo es la lengua árabe?

*La lengua árabe es muy bonita y muy fácil para mí.
La lengua árabe es la lengua materna de todos los países árabes.
En el árabe hay 24 letras, hay tres vocales (a, i, u) y 21 consonantes.
La lengua árabe se escribe de derecha a izquierda y tiene muchos verbos. Tiene muchas palabras que significan muchas cosas y también hay un diccionario árabe, es un diccionario rico y grande.
En los verbos en árabe hay pasado, presente y futuro.
En el árabe hay dos clases de lengua, la que aprende la gente en el colegio y otra lengua que es la que se habla en casa.
Ahora en el mundo hay 200 millones de personas que hablan árabe¹⁴¹.*

Figura 41. Mi lengua.

Finalmente, nos parece necesario añadir que la ejercitación de las diferentes formas de elocución, resulta fundamental para el desarrollo de la competencia lingüística y académica de nuestros alumnos. Por ello, hemos graduado la complejidad de las producciones escritas, partiendo del entorno social y cultural del aprendiz, ya que evidentemente en la vida cotidiana necesita emplear mensajes que emite y recibe, en los cuales la narración, la descripción, la exposición y la argumentación están presentes; para posteriormente aumentar el grado de dificultad de las actividades introduciendo de forma paulatina aquellas formas de locución propias de las distintas materias curriculares y del medio escolar en el que el aprendiz está inmerso.

¹⁴¹ Se conserva texto original.

4.8.1. Criterios para la secuenciación de las actividades y tareas

El uso eficaz de las experiencias de aprendizaje en el aula requiere una selección y secuencia de las tareas de un modo minucioso y coherente, a pesar de los problemas que surgen al establecer la dificultad de la tarea. Esto supone, por una parte, tener en cuenta las competencias específicas del alumno y los factores que inciden en la dificultad de la tarea y, por otra, saber manipular los parámetros de la tarea para adaptarla a las necesidades y a las capacidades del alumno. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

Tomando como referencia el *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, (2001) para desarrollar una secuenciación coherente que facilite el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionamos las distintas tareas a desarrollar atendiendo a las dificultades basadas en las características de tipo afectivo, cognitivo y lingüístico que presentan los aprendices, ya que:

El enfoque a la hora de abordar una misma tarea puede variar considerablemente de un individuo a otro. Por ello, la dificultad que representa una tarea para un individuo y las estrategias que este adopta para enfrentarse a las dificultades implícitas en la tarea son el resultado de un número de factores interrelacionados: sus competencias (generales y comunicativas), sus características individuales y las condiciones y restricciones específicas propias de la tarea. (Common European Framework of Refer-

ence for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

En primer lugar, entre las características cognitivas más relevantes, que influían en la ejecución de las tareas de aprendizaje, destacan las dificultades relacionadas con los estilos de aprendizaje que, de forma consciente e inconsciente, determinaban la realización de aquellas prácticas que presentaban un modo de ejecución diferente al ellos estaban acostumbrados: actividades comunicativas que requerían un elevado grado de interacción, trabajo en equipo, negociación, deducción y generalización de hipótesis, etc.

De igual modo, resultaban determinantes a la hora de ejecutar una determinada tarea:

Los conocimientos socioculturales pertinentes; por ejemplo: conocimiento de las normas y las variaciones sociales, las convenciones y las formas, los usos lingüísticos adecuados al contexto, las referencias relativas a la identidad nacional o cultural, las diferencias distintivas entre la cultura del alumno y la cultura que es objeto de estudio y la conciencia intercultural. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

En segundo lugar, el nivel de autoestima resultaba un factor afectivo que repercutía de forma significativa en la calidad de la ejecución de las diferentes ejercitaciones, debido a que, a menudo, la autoimagen que estos alumnos poseían estaba mediatizada por la situación de inmigración y las repercusiones que ésta

tenía a nivel social y escolar. Por ello, el miedo a la fracaso, a los errores en la comunicación era una constante que influía en el desarrollo del trabajo diario en el aula.

Sin embargo, el grado de motivación de estos alumnos era extraordinario puesto que el aprendizaje de la segunda lengua resultaba fundamental para desenvolverse en el medio social y escolar e, igualmente, era el modo más efectivo para elevar su nivel de autoestima.

En tercer lugar, los factores de tipo lingüísticos influían directamente en el proceso de ejecución de las tareas de aprendizaje, ya que:

El nivel de conocimientos y el control de la gramática, el vocabulario y la fonología o la ortografía requeridos para llevar a cabo una tarea, es decir, recursos lingüísticos tales como la extensión de vocabulario, la corrección gramatical y léxica, y aspectos del uso de la lengua como, por ejemplo, la fluidez, la flexibilidad, la coherencia, la propiedad, la precisión. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

Y ello es debido a que una tarea puede ser lingüísticamente compleja pero cognitivamente sencilla, o viceversa. Por tanto, un factor puede ser compensado por el otro a la hora de seleccionar tareas para fines pedagógicos.

En consecuencia, a lo largo de todo el Plan de Intervención que pusimos en marcha fuimos desarrollando las distintas tareas posibilitadoras, orientadas siempre a la consecución de un fin fundamental: el dominio, tanto de la lengua oral como la lengua escrita, que proporcionará al alumno la autonomía para seguir profundizando posteriormente en el aprendizaje de la misma.

En nuestro planteamiento metodológico pensamos que era esencial que vieran que lo aprendido es útil y lo sería también en el futuro. Para conseguirlo tuvimos en cuenta tres marcas básicas de referencia: el aula, el mundo que nos rodea y el propio alumno con sus intereses y motivaciones. Por ello, en la presentación de todas nuestras tareas y actividades seguimos la siguiente secuencia, que recogemos en la figura 42:

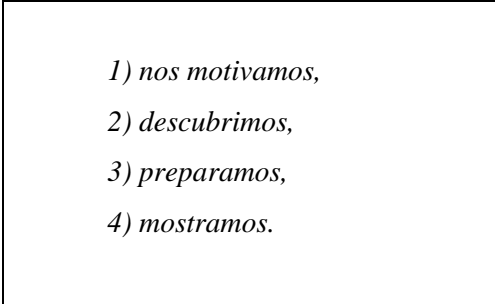
- 
- 1) *nos motivamos,*
 - 2) *descubrimos,*
 - 3) *preparamos,*
 - 4) *mostramos.*

Figura 42. Presentación de tareas.

Evidentemente, los criterios de secuenciación eran flexibles y variables, en función de las necesidades y circunstancias específicas de cada una de las situaciones de enseñanza-aprendizaje donde se desarrollara ,y se adecuaban al esquema que presentamos en la figura 43.

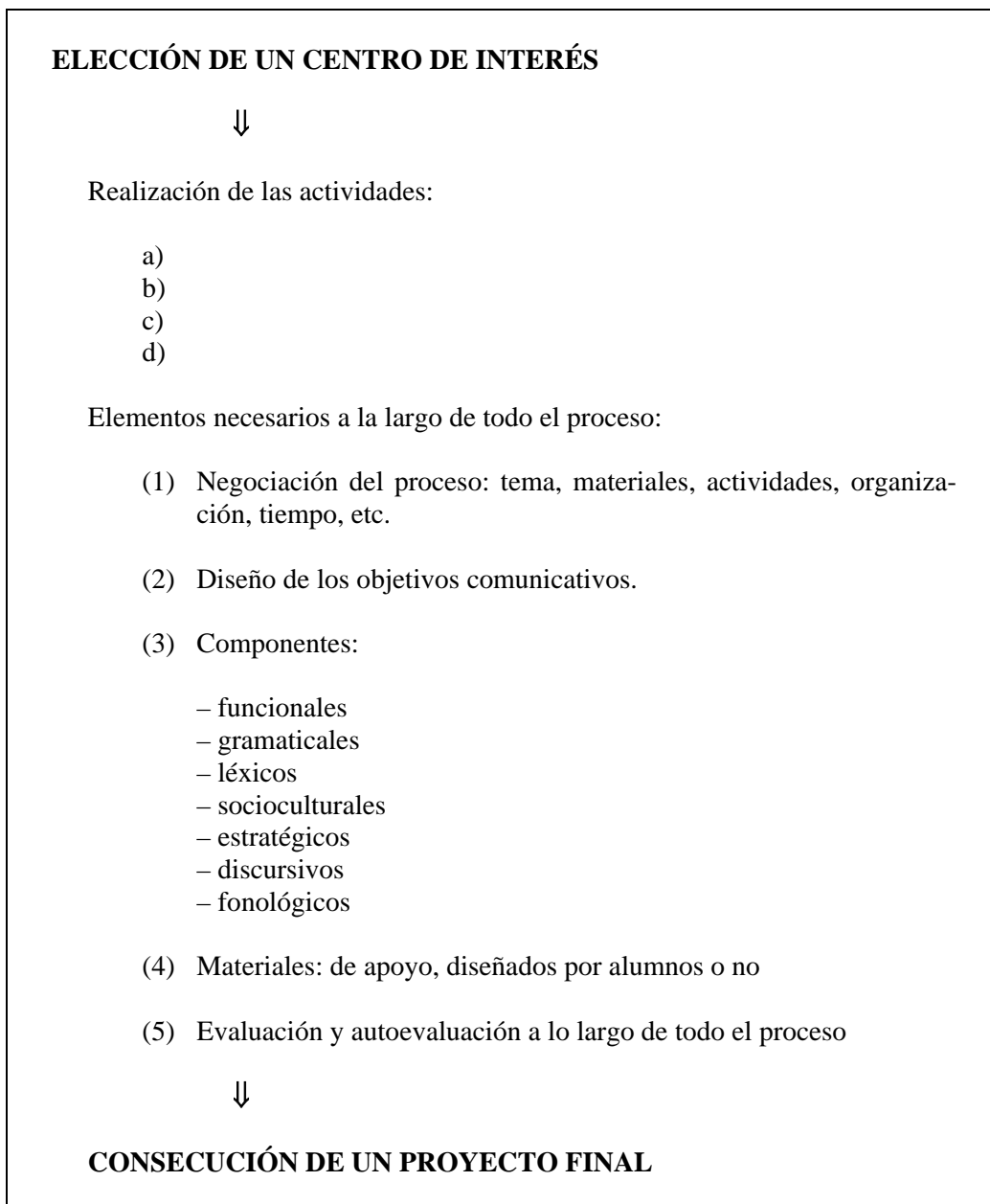


Figura 43. Esquema de secuencia y desarrollo de actividades y/o tareas.

En cada una de dichas tareas incluíamos todos los contenidos relativos a los conceptos y estrategias y los contenidos actitudinales, tal como aparece en la figura 44. Cada secuencia de actividades podía ser desarrollada en una, o varias

sesiones de trabajo, en función de la cantidad de ejercitaciones planteadas o de variables externas que se producían en el aula (interés de los alumnos, estado físico, actitud, etc.).

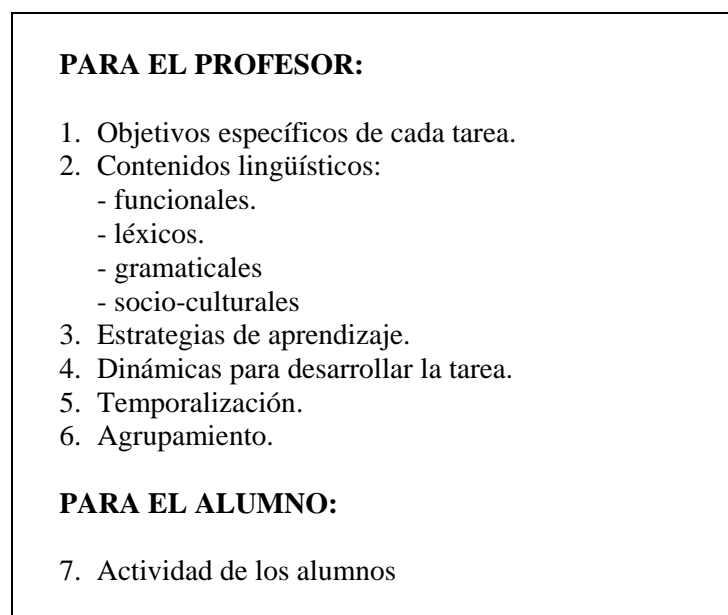


Figura 44. Diseño de las actividades y/o tareas.

Para concluir, la característica fundamental que define la secuenciación de las tareas a lo largo de las distintas sesiones de trabajo escolar se centra en el carácter flexible de la actividad diaria en el aula, motivado en gran parte por la situación específica a nivel familiar y afectivo –familias desestructuradas, situaciones de soledad y desamparo motivadas por largas horas de trabajo de los padres o por estar aún en Marruecos– que daba lugar a que el trabajo planificado se viera necesariamente sustituido por otro tipo de actividades –diálogo abierto, comprensión lectora y expresión escrita, etc.–, fundamentado en una determinada necesi-

dad de carácter urgente –comentar una situación familiar difícil, un problema de salud, la necesidad de comprender y rellenar u documento oficial, etc.–

4.8.2. Materiales

Al hablar de los medios que desarrollan el currículo como mediadores del mismo o vehículo de ideas o concepciones diversas para la práctica, se plantea la exigencia de realizar el análisis en dos niveles: un nivel de determinaciones explícitas para la práctica formuladas en los materiales curriculares, que se aprecia en la simple lectura de las mismas, y en un nivel de determinaciones implícitas que han de extraerse a partir del análisis de los mismos, de su contenido, de las orientaciones para los profesores, de las actividades sugeridas a los alumnos. Acostumbrarse a descubrir y discutir estas determinaciones es un buen recurso para reflexionar sobre la propia práctica. (Gimeno Sacristán, J., 1988: 195.)

Dos son las consecuencias que extraemos de la cita anterior y que fueron determinantes para la selección de los materiales didácticos que empleamos en el desarrollo de nuestro Plan de Intervención: en primer lugar, nuestra actuación didáctica se encontraba determinada por una prescripción curricular específica relativa al área de Lengua y Literatura española, que constituía una meta a alcanzar por nuestros alumnos, para lo cual antes tenían que pasar por un proceso de aprendizaje previo, del cual no existía prescripción u orientación curricular oficial alguna; en segundo lugar, y como consecuencia de lo primero, no existía ningún medio de desarrollo del currículo adaptado –material didáctico, otro tipo de mate-

riales u orientaciones, etc.– a dicha situación específica que pasa por el aprendizaje de la lengua escolar con un carácter de segunda lengua.

Esta realidad nos llevó a plantear la necesidad de realizar un profundo análisis de los diferentes métodos que para la enseñanza del español como lengua materna y como segunda lengua existen, en función de nuestros propios planteamientos didácticos y metodológicos, los fines y objetivos planteados, la selección de contenidos y su consiguiente secuenciación en unidades didácticas. La realización de dicho análisis, siguiendo Gimeno Sacristán (1988: 176-195), se fundamentó en torno a los siguientes ejes:

- 1) Adecuación al alumno.
- 2) Declaración explícita de intenciones pedagógicas.
- 3) Coherencia con la metodología.
- 4) Extensión.
- 5) Valor del contenido explícito e implícito.
- 6) Cobertura de aspectos relevantes.
- 7) Estructura explícita del material.
- 8) Conexión interdisciplinar.
- 9) Preocupación por conectar con la realidad social.
- 10) Currículo oculto: valores implícitos, prejuicios, estereotipos culturales, valoración de las diferencias, tratamiento de los conflictos sociales, etc.

- 11) Tareas didácticas que debe completar el profesor: explica, resume, discute, organiza el trabajo, preguntas y respuestas, etc.
- 12) Estrategias didácticas.
- 13) Extensión de la programación: un nivel, dos, etc.
- 14) Recursos que sugiere utilizar: materiales auténticos, libros, periódicos, etc.
- 15) Tipos de objetivos educativos cubiertos. Destrezas, valores, actitudes, hábitos, etc.

De acuerdo con estos planteamientos, analizamos y seleccionamos una serie de manuales de español lengua extranjera¹⁴², que junto con diferentes materiales para el Área de Lengua y literatura, tanto de Educación Primaria como Secundaria, y diferentes materiales complementarios-gramáticas, cuadernos de ejercicios, material complementario para juegos y canciones– constituirían una biblioteca de aula.

¹⁴² E.L.E. Virgilio Borobio. De SM. Madrid, 1994.

- *Sueña*. M^a Ángeles Álvarez Martínez et al (2000). Madrid. Anaya.
- *Para Empezar*. Equipo Pragma. Edelsa.
- *Esto Funciona*. Equipo Pragma. Edelsa.
- *Formula*. VV.AA. De. Santillana. Madrid, 1990.
- *Ven*. VV.AA. De. Edelsa. Madrid. 1992.
- *Vamos a ver* Martín Peris. De. EDI-6. Madrid, 1984..
- *Antena*. VV.AA. De. SGEL. Madrid, 1990.
- *Pasacalle*. Curso de Español para niños. (Varios niveles) VV.AA. SGEL. Madrid, 1999.

4.9. EVALUACIÓN DEL PLAN DE INTERVENCIÓN

La evaluación al servicio de los ideales de la escolaridad obligatoria (...) no tiene como misión clasificar, jerarquizar, seleccionar o reprimir; no debería suspender o aprobar. Tiene que entenderse como un diagnóstico al servicio de las necesidades de conocimiento del alumno. (Gimeno Sacristán, J. Y Pérez Gómez, A. I., 2000: 223.)

Partimos de la complejidad que reviste el proceso de evaluación, en el cual se encuentran implicados multitud de agentes y variables. ello nos llevó a plantearnos un esquema previo de análisis, sobre el cual fuimos elaborando y fundamentando el entramado que constituye el proceso de evaluación de nuestro Plan de Intervención.

Y todo ello, porque:

(...) creemos que evaluar sirve para tomar conciencia sobre el curso de los procesos y resultados educativos, con el objeto de varolarlos, es evidente que habrá que tratar no sólo con problemas de índole técnica (cómo obtener información, con que pruebas, etc.), sino también plantearnos opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo; qué se debe comunicar sobre la evaluación de los alumnos a padres, a otros profesores, a la sociedad; cómo conviene expresar los resultados. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 343.)

En primer lugar, ¿cómo definimos la evaluación?; para ello utilizamos un enfoque holístico –abarcando aspectos del contexto educativo, de la personalidad

de nuestros alumnos inmigrantes y efectos educativos, no sólo relativos a la enseñanza del español como segunda lengua sino a la evolución global del proceso de adaptación al nuevo centro– y formativo, como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje,

(...) manejable por los profesores como recurso de conocimiento y guía de la actividad normal de enseñar, tiene su defensa en el sentido común y en los paradigmas de investigación que tengan como primera preocupación mejorar las prácticas reales de educación. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 385.)

En segundo lugar, ¿qué son objetos de evaluación?; evidentemente, la globalidad de integrantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua: adecuación del Plan de Intervención, de los recursos, el profesorado, las familias y los alumnos.

En tercer lugar, ¿qué proceso hay que seguir?, se encuentra determinado, como señalábamos anteriormente, por nuestra concepción formativa y continua de la evaluación, *como un proceso inherente a la dirección consciente de los procesos educativos, sin que por ello haya que estar rellenando constantemente boletines de notas, informes sobre el progreso de los alumnos, hoja de observación o lo que fuere. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000: 351.)*

Consecuentemente, comenzamos con un diagnóstico inicial, que nos sirvió para establecer las necesidades previas de aprendizaje y conocer las condicio-

nes personales y familiares que nos permitieran establecer un punto de partida para el posterior desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Es evidente, que nuestro planteamiento metodológico de investigación/acción requería de la reflexión propia de la evaluación formativa, ya que se trataba de conocer, durante todo el proceso de desarrollo de nuestro Plan de Intervención, las dificultades y progresos que se presentaba en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos, para de esta forma introducir correcciones y poder mejorar determinados aspectos. Era, por tanto una evaluación constante que se basaba en la recogida de datos diaria, nacida del contacto con los alumnos en el instituto, dentro y fuera del aula –que en nuestro caso, se vio reforzada y simplificada por el gran número de horas diarias que pasábamos con nuestros alumnos inmigrantes y por el reducido número de alumnos que integraban el grupo flexible–; y que formaba parte, siguiendo a Black (1986: 6) *de la misma tradición de enseñanza: el profesor que ayuda en dificultades de aprendizaje, que pone anotaciones en la corrección, en la supervisión de trabajos o que orienta la forma de proceder del estudiante.*

En cuarto lugar, ¿qué tipo de información exige? y ¿qué métodos de indagación tenemos?

Nos fundamentamos en metodologías cualitativas, que, aunque desterradas como poco científicas y faltas de rigor desde parámetros positivistas, hoy en día son admitidas como procedimientos valiosos para comprender los hechos

educativos (Cook y Reichardt, 1986), ya que permiten obtener informaciones globales y completas de los alumnos que facilitan la explicación de comportamientos y la valoración de actitudes. En contraposición a otro tipo de métodos que resaltan la importancia de la cuantificación y la medición de forma parcelada y aislada de conocimientos determinados, en este sentido.

(...) las llamadas pruebas objetivas, o exámenes a base de ítems, que piden respuestas muy concisas a problemas muy sencillos o artificialmente simplificados son un ejemplo de la pretensión o ilusión del rigor en la comprobación, por encima de la intención de lograr un mejor conocimiento del estudiante. (Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., 2000:343.)

Para ello, partiendo de (...) *todas aquellas estrategias que pueden utilizarse para organizar e interpretar la información que se obtiene a través de la observación diaria y en la interacción con los estudiantes*, Bordieu (1988: 22), utilizamos diarios de observación de clase donde recogíamos los progresos de nuestros alumnos desde un punto de vista global, no solamente a nivel de aprendizaje de lengua, sino en relación con todos los procesos personales, familiares y afectivos que afectaban al proceso de enseñanza-aprendizaje, por ejemplo, cómo había mejorado el nivel de autoestima de un determinado alumno, cómo se reflejaba la disminución de horas de trabajo en casa en el rendimiento escolar, el cansancio producido por el ayuno del Ramadán, etc., tal como mostramos en la figura 45:

ACTITUDES
Presenta actitudes positivas en relación a ----- ----- -----
Presenta actitudes negativas en relación a ----- ----- -----
INTEGRACIÓN SOCIAL
Practica el trabajo en equipo ----- Acepta y cumple las normas acordadas ----- Respeto y cuida el material propio ya ajeno ----- Se muestra correcto en el trato -----
CONOCIMIENTOS
LENGUA Entiende lo que oye ----- Se expresa con (grado de dificultad) ----- Grado de comprensión de lo leído ----- Expresión escrita: ortografía, redacción ----- Otras apreciaciones -----

Figura 45. Diario de observación de clase.

Por otro lado, el hecho de estar inmersos en un contexto escolar obligatorio, nos imponía una determinada sistematización y control sobre distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje marcados por los objetivos mínimos de área y etapa y los criterios de evaluación del currículo oficial¹⁴³, ello debido a que las titulaciones garantizan tácita y formalmente niveles de competencia, lo que no se puede asegurar es que sea cierta tal garantía. (Bourdieu, 1988: 22.)

Por tanto, dicha estructura escolar nos llevó a consensuar, entre todos los implicados en el proceso de evaluación: alumnos, equipo directivo, tutores, etc., una serie de pautas para realizar la evaluación:

- El Área de Lengua y Literatura será evaluada de acuerdo con la progresión realizada en relación con los objetivos y contenidos seleccionados en su grupo flexible.

- La información y la apreciación –calificación– con respecto al Área de Lengua y Literatura será función de la profesora del grupo flexible –Profesora de Compensatoria–.

¹⁴³ Basados en el el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

DECRETO 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

- Los alumnos del grupo flexible tendrán un informe especial en el Área de Lengua y Literatura que se realizará tres veces durante el curso escolar, coincidiendo con las tres evaluaciones.
- Si durante su estancia en el grupo flexible su progresión es muy rápida podrá integrarse en el grupo de referencia para el Área de Lengua y Literatura.
- Al finalizar el curso escolar los alumnos podrán promocionar al grupo flexible de nivel II o integrarse en su grupo de referencia para el siguiente curso.

Dichas pautas, junto con los objetivos enunciados en el Plan de Actuación, nos permitieron negociar en las Juntas de Evaluación del Instituto y con la Inspección Educativa correspondiente la progresión de los alumnos y su capacitación para poder promocionar.

En quinto lugar, ¿quién debe realizarla? y ¿cómo expresar el resultado?

Es evidente que para expresar todo el caudal de información recogida en ese proceso continuado, formativo e informal que desarrollamos, tuvimos que seguir una serie de criterios que nos sirvieran para acotar y seleccionar el tipo de información dada y el modo en que se iba a realizar. En primer lugar, determinadas informaciones, fundamentalmente aquellas que tenían un carácter personal

relativo a cuestiones de tipo afectivo, social o familiar de nuestros alumnos, nos pareció –por razones éticas– que debían tener un carácter confidencial. En segundo lugar, éramos conscientes de que cualquier inventario y/o registro que utilizáramos supondría una reducción significativa del caudal de información, puesto que teníamos que constreñir a una palabra (no, sí, con regularidad, siempre, a veces) todo un conjunto de experiencias, informaciones, impresiones recogidas.

Para ello, intentando dar una continuidad al proceso de evaluación inicial utilizamos un registro, en el cual volcamos todas aquellas informaciones recogidas relativas a las habilidades lingüísticas adquiridas, a las actitudes y al nivel de integración social, tal como aparece a continuación en la figura 46.

ALUMNO:	FECHA DE NACIMIENTO:
HABILIDADES DEL LENGUAJE	
Hablar y escribir:	
Articula con claridad.	
Dificultades fonéticas.	
Dificultades ortográficas.	
Claridad y legibilidad de la grafía.	
Emite mensajes sencillos.	
Puede mantener una conversación simple.	
Puede expresar experiencias propias.	
Puede relatar una historia.	
Toma parte en las discusiones en clase.	
Puede hablar sobre posibilidades y probabilidades.	
Puede expresar emociones o sentimientos.	
Puede razonar por medio del lenguaje.	
Puede enseñar o explicar algo.	
Es capaz de dar directrices.	
Contesta al teléfono y recoge mensajes.	
Usa el tiempo presente.	

Usa el tiempo pasado.	
Usa el tiempo futuro.	
Usa preposiciones correctamente.	
Escuchar y leer:	
Comprensión del lenguaje: - Del profesor. - Del grupo de clase. - Otros.	
Escucha al profesor en el grupo.	
Escucha a los compañeros.	
Se muestra distraído.	
Entiende y responde correctamente a instrucciones y explicaciones.	
Puede recordar historias oídas.	
Se concentra en una tarea determinada.	
Discrimina sonidos.	
Lee en voz alta.	
Lectura silenciosa.	
Comprende palabras.	
Comprende estructuras sintácticas.	
Capacidad de analizar o sintetizar ideas.	
Conciencia de los valores contextuales y relación con los conocimientos propios del tema.	
ACTITUDES	
Nivel de integración en el grupo.	
Trabajo en equipo.	
Cuidado del material.	
Dificultades de comunicación.	
Corrección en el trato.	

Figura 46. Inventario de conocimientos, destrezas y actitudes en español segunda lengua.

En sexto lugar, ¿a quién informar?, para seleccionar los destinatarios de la información y el tipo de información realizada, siguiendo a Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (2000: 381) desarrollamos el siguiente esquema:

DESTINATARIOS DE LA INFORMACIÓN

- a) **El alumno inmigrante de ESO** al que se referían los datos: Diagnóstico inicial en relación con su conocimiento del español como segunda lengua, su escolarización anterior y su situación sociofamiliar, progresos a nivel de conocimientos de español y de integración en general, dificultades en relación con el proceso de escolarización, datos de referencia para su autoconcepto.

- b) **El grupo de alumnos –agrupamiento flexible–**: Diagnóstico a nivel global de su progreso, estimularles como grupo.

- c) **El alumno en relación con el grupo**: Graduación, nivel de conocimientos.

- d) **El profesor**: Predicción, posibilidad de cambio de estrategias, aspectos a mejorar, control de su propia conducta.

- e) **El equipo de profesores**: Relación del alumno con respecto al gran grupo, necesidades de mejorar determinadas capacidades lingüísticas necesarias para un área determinada, control de conducta.

- f) **El Centro y La Administración Educativa**: Aspectos globales a mejorar respecto a la integración de los alumnos inmigrantes (organización, espacios, recursos, etc.), promoción, acreditación.

Finalmente, ¿cuáles fueron los resultados obtenidos en relación con el desarrollo de nuestro Plan de Intervención?; para ello centraremos nuestras reflexiones en torno a tres núcleos : los alumnos, el profesorado, el instituto.

En primer lugar, en relación con los progresos a nivel de aprendizaje del español como segunda lengua podemos resumir:

- El grupo de alumnos no alfabetizados tuvo grandes dificultades para adaptarse a la situación de escolarización, en relación con los horarios –largas horas de estancia en el centro educativo, a lo cual ellos no estaban acostumbrados–, grandes dificultades para comunicarse con los alumnos, graves problemas de autoestima –incluso en relación con sus compañeros magrebíes– por su situación de analfabetismo; todo ello, unido a la necesidad de buscar trabajo, motivó un absentismo fuerte y una ralentización del aprendizaje, que sólo se hizo realmente significativo en relación con las destrezas orales.
- Los alumnos de nivel I progresaron rápida y efectivamente en relación con la expresión y comprensión oral aunque siguieron teniendo importantes dificultades en la comprensión lectora y la expresión escrita, lo que motivó su permanencia en el grupo flexible de nivel II.
- Finalmente, los alumnos de nivel II alcanzaron un buen nivel no sólo a nivel de competencia comunicativa y de destrezas orales, sino que fueron capaces

de iniciarse en la lectura de pequeños textos literarios y de adentrarse en el lenguaje necesario para la consecución de los objetivos de las distintas áreas, hecho que motivó su promoción al curso siguiente en un grupo ordinario.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa¹⁴⁴	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa	Destrezas escolares
<p><u>GRUPO I</u></p> <p>Alumnos no alfabetizados</p> <p>(NO ESCOLARIZADOS CON ANTERIORIDAD)</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Ha habido una progresión importante a nivel de comprensión y expresión oral, en general, todos los grupos son capaces de comunicarse efectivamente en situaciones de la vida cotidiana.</p> <hr/> <p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>Han desarrollado su coordinación grafomotriz de tal forma que son capaces de escribir palabras sencillas y pequeñas frases, a la copia y al dictado.</p>		<p>La escolarización desarrollada por primera vez en España, ha sido</p> <p>Irregular, ha habido continuadas faltas de asistencia motivadas por la necesidad de acceder al mundo del trabajo.</p>
<p><u>GRUPO II</u></p> <p>Alumnos alfabetizados</p> <p>(ESCOLARIZADOS CON ANTERIORIDAD)</p>	<p><u>Destrezas orales:</u></p> <p>Ha habido una progresión importante a nivel de comprensión y expresión oral, en general, todos los grupos son capaces de comunicarse efectivamente en situaciones de la vida cotidiana. Y en situaciones académicas, son capaces de comprender explicaciones del profesor en relación con lenguajes y tareas de las distintas disciplinas escolares.</p>		<p>Únicamente 5</p> <p>Han mantenido todos una escolarización irregular con una asistencia continuada y una gran motivación por aprender español y ser capaces de seguir, en igualdad de condiciones, las distintas áreas del currículo.</p>

¹⁴⁴ Niveles basados en: *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994)*.

Destrezas y habilidades lectoescritoras	Español segunda lengua NIVEL I Competencia comunicativa ¹⁴⁵	Español segunda lengua NIVEL II Competencia comunicativa	Destrezas escolares
	<p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>La progresión en relación con la lectura y expresión escrita ha sido desigual, en general no se ha desarrollado paralelamente a las destrezas orales.</p> <p>La comprensión lectora, fundamentalmente en relación con textos cortos relativos a la vida cotidiana a aumentado significativamente, pro no igualmente, ni al mismo nivel que la expresión escrita. Los alumnos de este grupo son capaces de contestar a preguntas breves, responder con frases sencillas, realizar pequeñas narraciones y descripciones co errores significativos</p>	<p><u>Destrezas escritas:</u></p> <p>La progresión en relación con las destrezas escritas ha sido significativa aunque no al mismo nivel que las destrezas orales. Su comprensión lectora les permite leer textos adaptados, comienzan a comprender el lenguaje científico de las distintas disciplinas escolares.</p> <p>La expresión escrita, aunque mantiene faltas de ortografía natural, permite a los alumnos realizar narraciones, composiciones, resolver problemas sencillos, etc.</p>	

Figura 47. Registro de progresos.

En segundo lugar, en relación con el profesorado del centro, podemos decir que la formación específica recibida a través de los dos Proyectos de Formación en Centro y los efectos derivados de la organización en grupos flexibles –a nivel de aprendizaje de la segunda lengua y, por tanto a nivel de convivencia– unidos al continuo desarrollo de actividades de carácter intercultural que motivaran el conocimiento del otro, y por tanto, la pérdida del miedo a lo desconocido, operaron un cambio significativo en las actitudes que redundaron en la mejora de

¹⁴⁵ Niveles basados en: *La enseñanza del español como lengua extranjera: Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994).*

las relaciones en el centro y, por tanto, en la calidad del proceso de integración y aprendizaje de todos los alumnos, inmigrantes y autóctonos.

Finalmente, en tercer lugar y para concluir con este epígrafe, las implicaciones que para el IES San Isidro supuso la puesta en marcha de este Plan de Intervención se basaron en la filosofía creada en torno a la exaltación de la diferencia como valor positivo y al reconocimiento de la presencia de distintas culturas como criterio de calidad y no de estigmatización.

CAPÍTULO 5.
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS E INCIDENCIA
EN LOS MODELOS EDUCATIVOS

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS E INCIDENCIA EN LOS MODELOS EDUCATIVOS

...la fe en las potencialidades del ser humano (...) el ideal de igualdad de oportunidades para todos mediante el reconocimiento del derecho a las diferencias del individuo-alumno (...). (Przesmycki, 1991.)

El fin último de la presente investigación se ha nutrido fundamentalmente por el deseo de facilitar el desarrollo de las prácticas docentes en relación con el aprendizaje de la segunda lengua con alumnos marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria. Para ello, hemos utilizado una metodología, investigación-acción, que ha resultado determinada por la idiosincrasia específica del estudio que pretendíamos realizar y por la situación real como docentes, en un centro educativo, del propio investigador.

A lo largo de este capítulo vamos a evaluar el recorrido efectuado, durante el desarrollo de nuestra investigación. De tal forma que del análisis de los capítulos anteriores podamos inferir la incidencia de lo investigado en la consecución de un modelo educativo que sirva como marco de referencia para la atención del alumnado inmigrante. El carácter eminentemente cualitativo-intepretativo del modelo de investigación que hemos desarrollado nos conduce a enunciar unas conclusiones que definen un modelo abierto y flexible, ya que sobre la problemática que nos ha reunido en la presente tesis no existen soluciones unívocas adaptables a todos los sistemas.

Es obvio que el título de una obra o de una investigación no traduce más que parcialmente el contenido que ésta desarrolla, no obstante, éste al menos demuestra que la elección que lo motivó no fue fruto del azar. Por ello, para comenzar este capítulo, vamos a recordar y analizar los distintos elementos que lo componen, para de este modo, poder retomar de forma efectiva el sentido de las ideas argumentadas a lo largo de estas páginas y extraer, posteriormente, todos los posibles elementos de conclusión.

Las dos partes de que consta el título, *Estudio de los factores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar* y *Plan de Intervención para alumnos inmigrantes marroquíes de Educación Secundaria Obligatoria*, identifican el objeto de nuestra investigación ensamblando, a la vez, la situación –*el marco escolar*–, la etapa educativa –*Educación Secundaria Obligatoria*– y el público objeto de nuestra investigación, –*alumnos inmigrantes marroquíes*– considerados simultáneamente por sus características lingüísticas –*arabófonos*– y por su situación específica determinada por el fenómeno migratorio. La selección de los dos vocablos, antes mencionados, –*inmigrantes, marroquíes*– se basa en la necesidad de identificar dos términos, muy actuales, que conllevan unas connotaciones sociales bien definidas, fundamentadas en la asociación que, con frecuencia se realiza, entre “los inmigrantes” ligados a una situación social totalmente precaria y “los marroquíes” con una serie de tópicos que les son sistemáticamente asociados: moros sucios, integristas, problemáticos, violentos, inadaptados...

Todo ello, no hace más que traducir la forma en que nuestra sociedad actual plantea la llegada de inmigrantes a nuestro país, es decir, desde una perspectiva de choque y oposición entre dos culturas supuestamente homogéneas y claramente definidas, la del país de origen y la del país de acogida. Evidentemente, la escuela, fiel reflejo de la sociedad en la cual se encuentra inserta, aborda de una manera similar la escolarización de los jóvenes alumnos inmigrantes marroquíes, basándose únicamente en los aspectos relacionados con la dificultad, la carencia y la deficiencia asociados a la totalidad del grupo.

Por ello, en nuestra tesis hemos intentado buscar los medios que nos ayuden a abordar dicha situación de manera diferente a la expuesta anteriormente es decir, en términos de potencialidades y de capacidades individuales.

Hemos querido practicar una lectura en positivo de la realidad sociocultural de nuestros alumnos, con el fin de escapar de la idea fatalista de asociar la inmigración al fracaso escolar. Esta analiza la realidad social y escolar en términos de deficiencias fundamentadas en las diferencias culturales y lingüísticas que conllevan la puesta en marcha de dispositivos de escolarización específicos. Los cuales, asentados sobre la base de compensar carencias, separan al alumnado inmigrante del resto de sus compañeros autóctonos aduciendo la supuesta efectividad de programas intensivo de lengua y cultura realizados fuera del medio escolar en el cual se escolarizará dicho alumnado inmigrante. Por el contrario, nuestra tesis se centra en realzar aquellos puntos de encuentro que sirven de puente entre

los referentes sociales, culturales, escolares y lingüísticos que los alumnos traen consigo y los que encuentran en el nuevo medio social y escolar.

Todo ello porque pensamos que, en la mayoría de los casos, las dificultades que presenta el proceso de escolarización de los alumnos inmigrantes, y por tanto el aprendizaje de la segunda lengua, es debido a concepciones pedagógicas erróneas, que se orientan hacia la compensación de carencia y/o diferencia, olvidando los potenciales y las competencias adquiridas; o bien se fundamentan en posiciones militantistas que olvidan el aprendizaje y la socialización con fines escolares y que mantienen al alumno inmigrante en lo que le diferencia de los otros, practicando posturas interculturales a ultranza.

Dichos planteamientos son el resultado de una aproximación caricaturesca a la situación que funciona únicamente en términos de oposición/antagonismo, situando al alumno inmigrante en oposición a los compañeros autóctonos en relación con sus potencialidades, cultura, lengua y motivación, *hay ellos y los otros*, partiendo de falsos planteamientos que nos llevan a inducir ideas como *pobrecillos, no hay que exigirles demasiado, es muy duro para ellos*.

Por nuestra investigación proponemos que se debe partir de una didáctica que dé un giro conceptual radical, puesto que, como hemos demostrado, no es correcto asociar de forma casi automática el fracaso escolar a la pertenencia a un medio social o étnico, ya que la emigración, en sí misma, no es un factor de dis-

capacidad, muy al contrario, las aspiraciones de estas familias inmigrantes constituyen en muchas ocasiones un elemento favorable para el aprendizaje. Por tanto, es necesario deshacerse de planteamientos apriorísticos negativos para partir de una perspectiva más objetiva, los alumnos marroquíes pueden llegar a los mismos niveles de aprendizaje que sus compañeros autóctonos, ésta debe ser la primera premisa que acompañe la escolarización de dichos alumnos inmigrantes.

De igual modo, partimos de una didáctica centrada en la cognición, basada en la idea, *no de dar más a los que tienen menos*, desarrollada en los programas de Compensación Educativa; *se trata de dar aquello que es mejor en educación*, fundamentándonos en las necesidades específicas de los alumnos enfrentados a una situación determinada de enseñanza-aprendizaje. Y todo ello, como se muestra en la figura 48, desde una perspectiva constructivista, basándose en un proceso de construcción del conocimiento. Para ello, es necesario dar una importancia relevante al factor cognitivo. Esta cognición no se limita únicamente a los saberes escolares y a los contenidos; siguiendo a Chauveau (1995) pensamos que las capacidades cognitivas se refieren al espíritu, la inteligencia, la razón, y también a todo aquello que tiene relación con el método de trabajo, la relación que establece el alumno con el medio y, finalmente, a todo lo que nos aporta el placer de aprender y comprender, ya que:

La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras debe partir de la motivación y del deseo de aprender para obtener la integración y el desarrollo de los conocimientos, con el fin de llegar a una autonomía en el desarro-

llo de la **competencia-eficacia** de la comunicación y la cultura, este proceso implica la totalidad de la persona, sus habilidades lingüísticas y comportamentales, así como aquellas relacionadas con la interacción social y el conocimiento de sí mismo y el mundo. (Díaz-Corrалеjo y Russel, 2001: 73.)¹⁴⁶

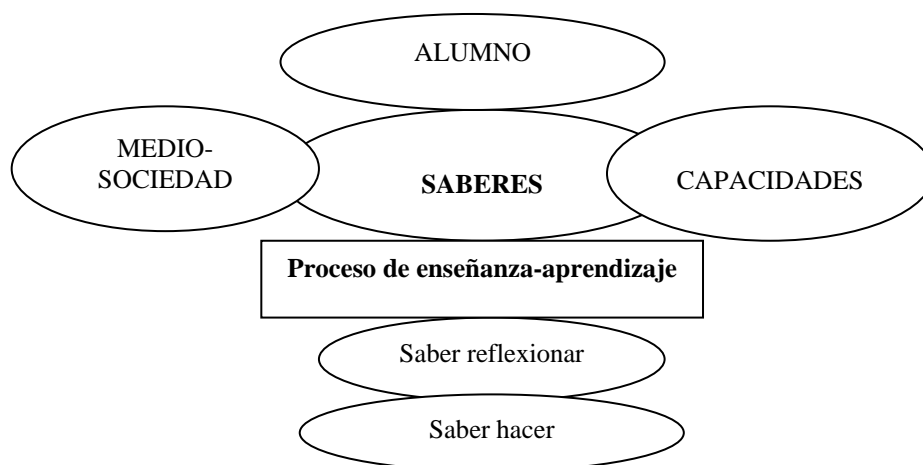


Figura 48. Didáctica centrada en la cognición.

Las reflexiones anteriores han servido de motor e hilo conductor de los planteamientos que iniciamos en el capítulo primero, con la definición de objetivos y la metodología de nuestra investigación. Continuamos en el capítulo segundo mostrando, mediante el estudio de casos significativos seleccionados en un centro educativo determinado, el contexto en el cual se realiza la escolarización jóvenes inmigrantes, marcado por presupuestos ideológicos formulamos en tér-

¹⁴⁶ Traducción del siguiente original:

Si l'enseignement-apprentissage des langues étrangères doit partir de la motivation et du désir d'apprendre pour obtenir l'intégration et le développement des connaissances afin d'atteindre l'autonomie dans le développement de la compétence-performance de communication et de culture, ce processus implique la totalité de la personne, aussi bien ses habiletés linguistiques et comportamentales, que celles de l'interaction sociale et de la connaissance de soi-même et du monde.

minos de deficiencia y compensación que originan la creación de escuelas/aulas-guetos.

Así mismo, hemos analizado los motivos de la inmigración, fundamentados sobre la base de alcanzar un nivel económico y un estatus social superior al que detentaban en su país de origen; así como las aspiraciones y deseos de estas familias inmigradas en contraposición con la realidad que se encuentran en la sociedad que les acoge –en el barrio, la escuela, etc.–.

También, a través de los registros de observación y de las declaraciones realizadas por los distintos informantes hemos querido analizar los factores que configuran el proceso de construcción de la “identidad” en el nuevo medio social y escolar en el cual se encuentran inmersos nuestros alumnos inmigrantes, el choque cultural que, en muchos casos se origina, así como la forma en que dichos factores –contexto e identidad– se reflejan en la escolarización de los jóvenes inmigrantes marroquíes, como elementos decisivos que influyen en el proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

De igual modo, hemos remarcado la importancia que dicha escolarización presenta como elemento catalizador del futuro de sus hijos. Desde esta perspectiva la escuela se reviste de una misión esencial, puesto que es la encargada de transformar la esperanzas, de estas familias inmigradas, en realidad, ya que el *éxito escolar engendrará el éxito social*.

Dentro de este panorama, resulta evidente que los recién llegados constituyen un grupo claramente definido por el desconocimiento de la lengua española que en el medio escolar resulta absolutamente imprescindible y se reviste de una idiosincrasia única, ya que esta se convierte en vehículo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, en el capítulo tercero analizamos las características específicas de la lengua en el medio escolar, desde postulados que la sitúan en el terreno de la didáctica, y que favorecen los planteamientos de enunciados metodológicos basados en las dos realidades que los fundamentan: el medio escolar y el alumnado inmigrante. Como consecuencia, hemos destacado, por un lado, la necesidad urgente de comunicación –a nivel de supervivencia– para poder desenvolverse en el entorno social y escolar, y por tanto, la importancia que en este sentido adquieren las destrezas orales; y por otro, la importancia que en el medio escolar adquieren las destrezas escritas, ya que estas vehiculan los saberes intelectuales.

Todo lo anterior nos ha conducido a dedicar el capítulo cuarto de nuestra tesis, como respuesta posible a los análisis cualitativos de los capítulos anteriores, a plantear –tomando como ejemplo un grupo determinado inmerso en una situación escolar específica–, el modo en el que se puede realizar el encuentro de estos alumnos recién llegados con la *cultura escolar*. Para ello, nos ha parecido necesario partir, dentro del marco de la *diferencia*, del reconocimiento de las potenciales

de cada alumno. De esta forma, hemos intentado ayudar a cada alumno a acceder a este nuevo mundo de referencia, en el cual la lengua tienen un lugar esencial, recorriendo con él el camino que separa su propia cultura –aquella que porta cada individuo cargado de sus múltiples identidades– de la que caracteriza al nuevo mundo escolar en el cual se encuentran inmersos.

Por ello, nos ha parecido indispensable potenciar el desarrollo de estrategias que faciliten este encuentro. Evidentemente, no se trata de realizar una *cura intensiva de lengua española* fundamentada en una relación dual maestro/alumnos inmigrantes; por el contrario, la finalidad de nuestro Plan de Intervención consiste en fundamentar el proceso de enseñanza-aprendizaje en un proceso en el cual el profesor, tal como mostramos en la figura 49, actúa como mediador que facilita el contacto con los compañeros, las personas, las situaciones, los objetos de los que el alumno se rodea en el mundo escolar, que facilitan la utilización de la nueva lengua mediante prácticas lingüísticas reales. Se trata de un proceso de encuentro lingüístico y cultural, no de oposición, caracterizado por la toma de contacto de los alumnos con los nuevos contenidos y situaciones de aprendizaje. Para ello, siguiendo a Díaz-Corralejo, J y Russel, E. (2001:59-60) es necesario que el profesor se convierta en un observador atento a las capacidades y a las dificultades de los alumnos –afectivas, relacionadas con los estilos cognitivos, etc.–, animador y facilitador de la comunicación, capaz de animar a los alumnos cuando encuentran dificultades, negociador de los objetivos y conteni-

dos de aprendizaje, dispensador de información, gestor de actividades y organizador de recursos.

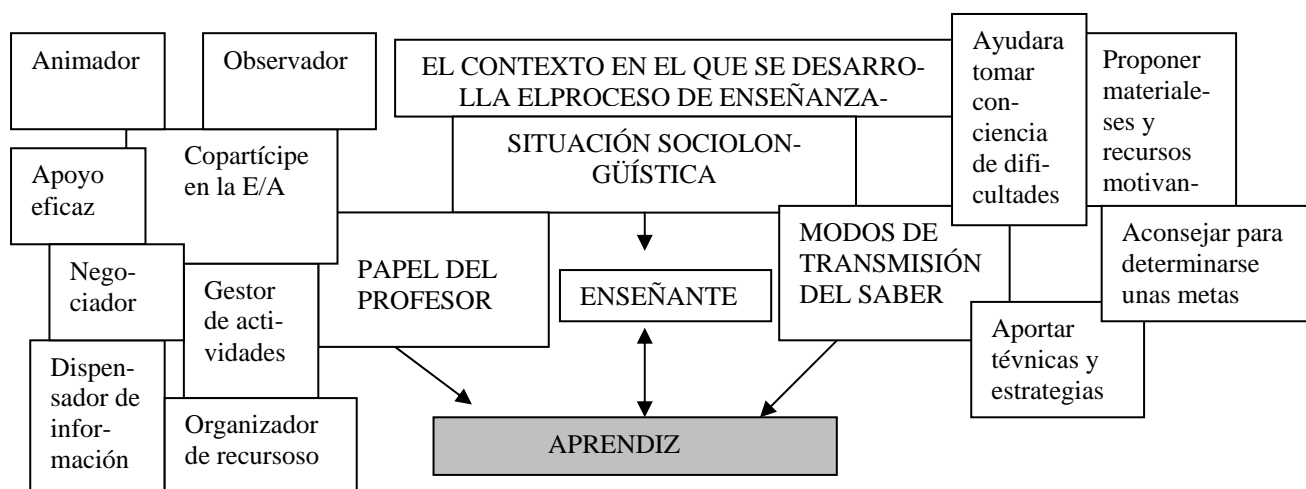


Figura 49. El profesor mediador.

Consecuentemente, nuestro planteamiento didáctico, a diferencia de aquel que constituye el de las lenguas extranjeras, no se focaliza únicamente en el desarrollo de la competencia de comunicación, ni tampoco alrededor del conocimiento y la reflexión sobre códigos lingüísticos y metalenguajes característicos de la didáctica de la lengua materna. Nuestro planteamiento se fundamenta en la puesta en práctica de estos dos enfoques –lengua extranjera/lengua materna– en el seno del sistema escolar, haciendo del alumno y de sus palabras el motor de su propio desarrollo, siguiendo a Britt-Mari, B. (1987), se trata de desarrollar las propias estrategias de aprendizaje de nuestros alumnos, para ello, siguiendo a Freinet, C. (1896-1996) resulta necesario: trabajar las situaciones escolares que resulten significativas, desarrollar el aspecto afectivo y la noción de placer y la libre expresión.

De igual modo, siguiendo a Vygostky (1896-1934), el desarrollo de la competencia social se considera como un elemento fundamental del aprendizaje por la influencia en los procesos psicológicos, por ello resulta fundamental la integración del alumno, desde el primer momento, en el medio escolar real, ya que una colaboración auténtica entre el aprendiz y los otros actores del proceso educativo favorece el desarrollo de las conceptualizaciones, de la memoria lógica y de la atención voluntaria.

Por todo ello, pensamos que los planteamientos que nosotros hemos llevado a la práctica podrán permitir a los nuevos alumnos extranjeros integrarse rápidamente en las escuelas españolas, en igualdad de condiciones que sus compañeros autóctonos, ya que permite al unísono descubrir las formas usuales de comunicación y su aplicación social y adquirir la lengua de la escuela en todas sus facetas.

5.1. ENFOQUE METODOLÓGICO DESDE EL PUNTO DE VISTA DE UNA DIDÁCTICA INTEGRADA

Todo lo anterior nos lleva a plantear un modelo, que presentamos a continuación en la figura 50, que, sobre la base de las experiencias extraídas durante el desarrollo de nuestro proceso de investigación/acción, de respuesta a la heterogeneidad de situaciones personales y escolares que plantea el aprendizaje del español como segunda lengua en el medio escolar.

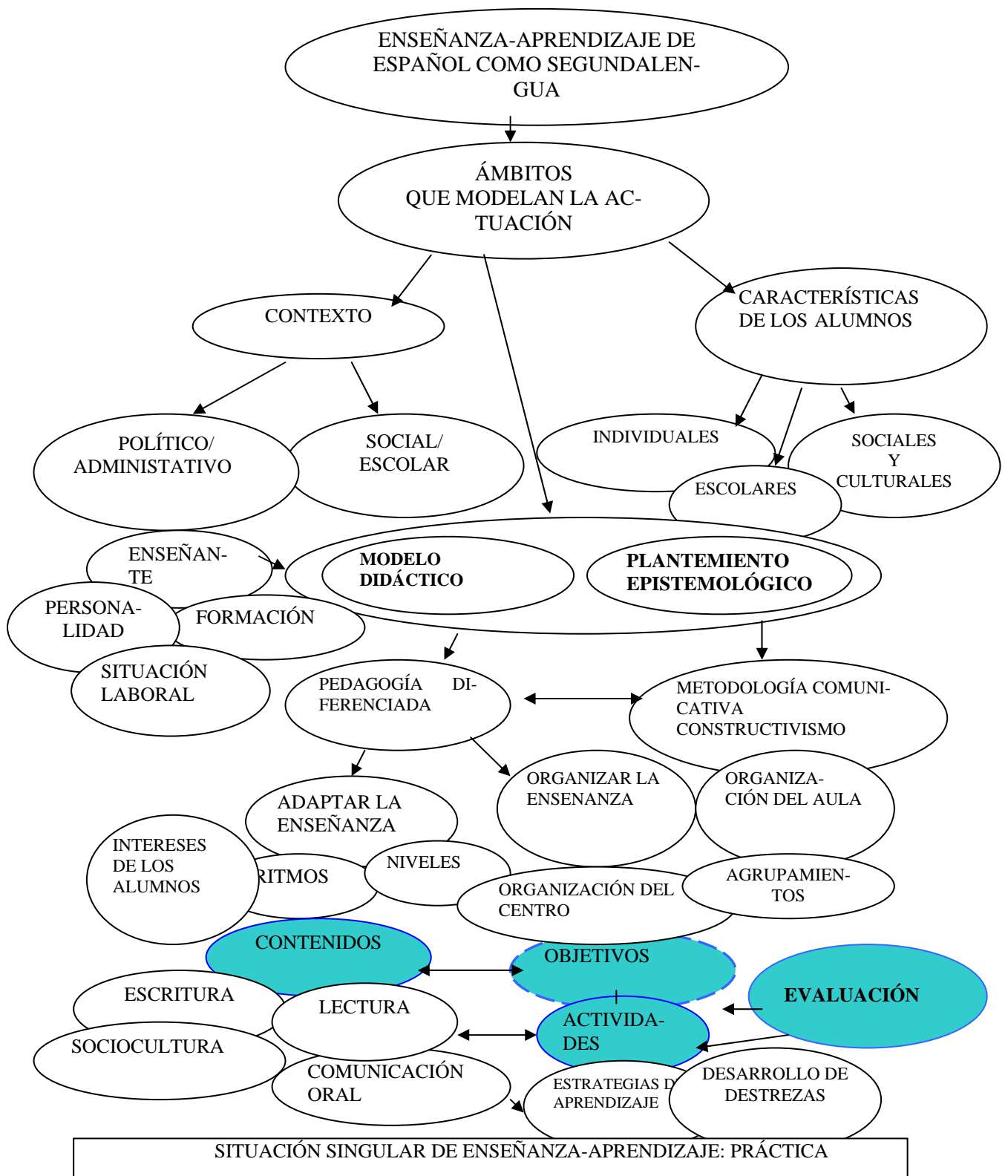


Figura 50. El proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes: modelo.

Para ello, partimos de un planteamiento global que se fundamenta en los siguientes postulados:

- a) Creemos necesario tener en cuenta el ámbito de las decisiones político/administrativas, que definen cómo se llevarán a la práctica los procesos de escolarización y que tendrán especial relevancia, ya que defienden el modelo educativo a seguir –más o menos inclusivo– y por tanto marcan el tipo de presupuesto metodológico que se utilizará para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua. Dichos modelos oscilan entre planteamientos compensatorios fundamentados en grupos de apoyo o estructuras específicas de *acogida* para recién llegados donde pasan un determinado periodo de tiempo apartados del resto de sus compañeros autóctonos¹⁴⁷.

Además, todos ellos tienen como característica común la ausencia total de directrices metodológicas en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua y la carencia de verdaderos planteamientos interculturales, ya que, en ningún caso se contempla la posibilidad de preservar las lenguas y culturas de origen mediante programas bilingües o programas de apoyo en lengua materna.

¹⁴⁷ Aulas de integración lingüística en Andalucía y las recién creadas Aulas Enlace en la Comunidad de Madrid.

En este sentido, aunque tal y como expresamos en & IV, nos decantamos por planteamientos metodológicos integradores fundamentados en la Pedagogía Diferenciada y postulamos la integración plena en el medio escolar de estos alumnos en igualdad de condiciones que sus compañeros autóctonos, no en estructuras apartadas de la realidad escolar.

Aunque la realidad en muchos caso es muy distinta, ya que estos alumnos se encuentran integrados en un medio escolar determinado por unas directrices institucionales específicas, en el cual los profesor tiene un margen de autonomía limitado, ya que,

Aunque la reproducción cultural se suele discutir generalmente a nivel social, en tanto es el resultado de un complejo sistema de fuerzas, la forma de mediación en las escuelas está decisivamente condicionada por los esfuerzos de los individuos para desenvolverse con las limitaciones institucionales. (McNeil, 1983: 137.)

Aunque en la medida que ello sea así, resulta necesario analizar los mecanismos a través de los cuales el profesor ejerce su peculiar grado de autonomía y en qué aspectos se proyecta, ya que:

Ver a los profesores como meros ejecutantes de la política impuesta desde arriba es incorrecto. Los profesores distorsionan esa política antes que ser fieles aplicadores... para adaptarla a las necesidades que perciben en sus alumnos, de suerte que el contenido enseñado a éstos es probable-

mente un compromiso entre el contenido oficialmente adoptado y las necesidades de los alumnos tal como el profesor percibe. (Brophy, 1982: 3.)

En este sentido se trata de conjugar la realidad institucional con una realidad escolar determinada, puesto que la actividad de los profesores transcurre dentro de la institución, por eso la práctica está inevitablemente condicionada, por tanto se trata, en muchos casos, de realizar una modelación dentro de los marcos institucionales, ya que,

El profesor es quien, en última instancia, decide los aspectos a cubrir en la clase, especificando cuánto tiempo dedicará a una determinada materia, qué tópicos va a enseñar, a quién se los enseña, cuándo, cómo y cuánto tiempo les concederá y con qué calidad se aprenderá. (Schwille, 1982: 12.)

b) Debemos tomar en consideración el contexto que enmarca la escolarización de estos alumnos inmigrantes caracterizado por:

- Un entorno familiar y social marcado por las carencias económicas.
- Unas familias disgregadas –entre España y Marruecos– a causa de los procesos de legalización de la residencia.
- Un entorno social y escolar marcado por situaciones anteriores de dificultades económicas, degradación, e incluso, marginalidad.

- Una situación de desconocimiento de idiosincrasia cultural de estos alumnos, lo que motiva un rechazo generalizado entre muchos de los sujetos que componen la comunidad educativa –padres autóctonos, compañeros autóctonos, profesores–.

Y todo ello, porque el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolla en un lugar y en una situación pedagógica determinados, ya que siguiendo a Postic, M. y Ketele, J. M., (1988: 85):

Los comportamientos de enseñanza-aprendizaje no pueden ser comprendidos que cuando son tenidos en cuenta en el contexto en el cual tienen lugar para poder clarificar los porqués... Un acto pedagógico es relativo a la situación global creada, en parte, por la realidad de los alumnos.

Por tanto, tal y como señalábamos en & IV, es necesario el conocimiento de todos los factores que intervienen en la vida del aula, ya que siguiendo a Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I., intervenir en la escuela requiere la comprensión del contexto escolar complejo definido por la estructura académica institucional que conforma la escuela y por las estructuras social y de participación: las relaciones horizontales y verticales, los modos, las normas que rigen los intercambios, etc., y de todo ello, resulta un conocimiento prioritario para entender la práctica y transformarla.

c) Manifestamos que es necesario partir de un análisis individual de las dificultades de aprendizaje ligadas a factores intraculturales e individuales como son: la estratificación social, la edad, el sexo del individuo, el lugar que ocupa dentro del grupo, puesto que las dificultades escolares de los alumnos inmigrantes no se deben exclusivamente a factores culturales, sino, también a aquellos de orden psicológico y sociológico; así pues, (...) *no se trata de negar la dimensión, psicológica, sociológica y cultural del proceso, sino de tener cuidado con cualquier explicación causal y unidimensional* ¹⁴⁸ (Abdallah-Preteille, 1992: 86). Por eso, aunque no debemos tender a las sistematizaciones abusivas o a un determinismo cultural que nos lleve a caer en el terreno de los tópicos, podemos concluir que es necesario el conocimiento y reconocimiento de las diferencias culturales para mejorar nuestra tarea docente y diseñar instrumentos didácticos más precisos –modelos de evaluación inicial adaptados a las características escolares y culturales de los alumnos inmigrantes, materiales didácticos bilingües, actividades adaptadas a las peculiaridades escolares y de aprendizaje de cada cultura– que nos permitan facilitar el proceso de enseñanza de estos alumnos inmigrantes, pero al mismo tiempo proponemos, tal como señalábamos en & I y II, el reconocimiento sistemático de cada situación y situaciones individuales, mediante la observación de la realidad escolar (medio, contexto social y educativo, diferencias individuales de cada aprendiz, etc.), Y

¹⁴⁸ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

Il ne s'agit pas de nier les dimensions psychologique, sociologiques et culturelle du processus mais garder de toute explication causale et unidimensionnelle. (Abdallah-Preteille, 1992: 86.)

todo ello porque *la diversidad nos envía una multipolarización que prohíbe cualquier intención a recurrir concepciones lineales, unicasuales y deterministas*¹⁴⁹. (Abdallah-Preteille, 1992: 94.)

Por ello, como señalábamos en el & II de la presente Tesis, nos parece fundamental insistir sobre la necesidad de tomar en consideración este individuo/alumno, en tanto que sujeto único. Dentro de este marco Przesmicki (1991) considera que el concepto de diversidad de alumnado debe ser concebido en relación con las siguientes características:

- Las diferencias cognitivas en relación con el grado de conocimientos exigidos por la institución educativa y dentro del marco de la riqueza de los propios procesos mentales de los alumnos.
- Las variaciones a nivel sociocultural que se inscribe en aquello que llamábamos valores.
- Las diferencias psicológicas que corresponden a la idiosincrasia de cada individuo, los perfiles psicológicos, cognitivos, actitudes, conductas, la motivación, el bagaje de experiencias y recuerdos del pasado.

¹⁴⁹ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

La diversité renvoi à une multipolarisation qui interdit tout recours à des conceptions linéaires, unicasuales et déterministes. (Abdallah-Preteille, 1992: 94.)

d) Todos estos factores nos llevan a plantearnos un modelo didáctico, que frente al concepto tradicional de transmisión de saberes¹⁵⁰ como epicentro de cualquier modelo educativo, se fundamenta en un doble eje, por un lado, a nivel metodológico, se nutre de los principios que emanan de las teorías constructivistas y de los planteamientos de los enfoques comunicativos para la enseñanza de segundas lenguas, y por otro de los postulados de la Pedagogía Diferen-

¹⁵⁰ Durante mucho tiempo hemos considerado que un buen maestro era aquel que podía desarrollar todo “el programa” del área. Este deseo, común en numerosos profesionales de la enseñanza, de transmitir a los alumnos todo el corpus de contenidos previstos para un determinado curso escolar en muchas ocasiones ha tenido una consideración tan importante que ha inducido que todas las acciones de los profesores giraran en torno a los “currículos”. En este marco de enseñanza-aprendizaje, de un modo unilateral, es el alumno el que debe adaptarse al medio escolar. Aunque nos encontremos en situaciones difíciles en las que los alumnos tienen problemas, definidos por deficiencias de la escolarización anterior, o desconocimiento de la lengua que vehicula el currículo.

No obstante, esta situación de partida fue modificada cuando, los medios educativos, fueron conscientes de que el futuro de un joven en su medio social dependía sustancialmente de su escolarización, con ello aparece la noción de fracaso escolar.

Para que las concepciones anteriores fueran sustituidas por planteamientos más “integradores” hubo que esperar hasta los años sesenta en Europa, en concreto en Francia aparece por primera vez la noción de fracaso escolar para transformarse en un problema social. En este contexto surgió la noción de correlación entre el éxito escolar de el alumnado y su origen socioeconómico. Todo este cambio en las concepciones impulsa la integración en los currículos escolares de algo más que simples contenidos de aprendizaje que los alumnos reciban como meros sujetos pasivos independientemente de su situación social, económica y afectiva.

A partir de los años setenta, nuevas voces, Celestin Freinet entre otros, en el campo de la pedagogía comprensiva tienden a colocar al alumno en el centro de todo proceso pedagógico. Esta nueva tendencia focalizada entorno al tema de la igualdad de oportunidades tiene evidentes repercusiones sobre el alumnado inmigrante.

En dichas teorías, el lugar central que el alumno toma en este proceso constituye una verdadera evolución positiva. No obstante, su aplicación, en relación con el alumnado inmigrante, no ha obtenido siempre los efectos deseados en términos de éxito escolar como exponíamos en el capítulo segundo, en relación con los programas de compensación educativa. Puesto que partían de la premisa de que estas diferencias no podían ser más que problemáticas – discapacitadoras–; por tanto, su aplicación se extendía de igual forma a todos los alumnos que no lograban el éxito escolar independientemente de cual fuera la causa: desconocimiento de la lengua escolar, marginación, absentismo, desfase, etc.

Para Berstein, B. (1971) nos plantea en su *teoría del déficit lingüístico*, la transmisión e instrumentalización de la desigualdad lingüística a través del sistema escolar. Además, cuestiona el proceso de transmisión escolar y el rol que desempeña la lengua dentro del mismo.

ciada¹⁵¹, como eje de *reflexión y análisis de los propios postulados y de aquellos que la propone en relación con la enseñanza-aprendizaje (...)*. (Díaz-Corrales, Russell, 2001: 5), que toman como fundamento el concepto de la focalización del aprendizaje en torno al alumno¹⁵² y el de las consideraciones sociales como elemento fundamental del aprendizaje, partiendo, como señalábamos en & 2, de los postulados enunciados por Vygostky (1896-1934) en relación con la dialéctica que implica la relación constante entre las características humanas y las condiciones sociales de los aprendices. Todo ello construido sobre principios filosóficos basados, por un lado, en la fe en las potencialidades del ser humano¹⁵³ (Prezesmycki, H. 1991) *que permite su educabilidad y en el ideal de la igualdad de oportunidades para todos por medio del reconocimiento del derecho a la diferencia del individuo.*

¹⁵¹ Para Louis Legrand, cuando hablamos de Pedagogía Diferenciada o de la Diferenciación de la Pedagogía, *se trata en todo caso de tener en cuenta la realidad individual del alumno (1994) Pédagogie différenciée. En Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, coll. Ref. Nathan Université, París.*

¹⁵² Planteamientos defendidos por numerosos autores desde hace más de cincuenta años, por ejemplo:

A. Cousinet (1950), Oury, F. Y Vasquez, A. (1971), Freinet, C. (1976).

¹⁵³ La Pedagogía diferenciada se inscribe en el marco de las teorías de aprendizaje que parten de la importancia que tiene la focalización del alumno como actor de su propio aprendizaje en el cual toma partido y se crea y recrea en el propio proceso actuando activamente, como sujeto único e irrepetible cargado de diferencias y formado parte de una colectividad heterogénea.

e) Evidentemente, dentro de este marco resulta prioritario¹⁵⁴ el aprendizaje de la segunda lengua como punto de partida primordial para la integración de estos alumnos. En este sentido la escuela juega un papel fundamental ya que: *La escuela tiene como misión favorecer la integración y ayudarles a aprender la lengua (...) y a comprender el universo en el cual van a vivir.* (Dosnon, Francequin, Pele-Guetta, Volvey, 1993: 75.)¹⁵⁵

Como tal, el aprendizaje de esta nueva lengua no debe contemplarse exclusivamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural que se inscribe en un proceso de integración global, es decir:

En una perspectiva de inserción y de integración, la adquisición de una buena competencia lingüística no se debe plantear únicamente desde el aprendizaje y la didáctica. También debe relacionarse con una política de diversificación lingüística en relación con los regionalismos, la inmigración y la construcción europea. Herramienta de comunicación, una lengua no puede cumplir su función sin que los individuos y los grupos se re-

¹⁵⁴ *La cuestión de la lengua está a la orden del día puesto que ella es la responsable de la producción y de la estigmatización de las diferencias sociales y culturales y de las diferencias en relación a la escuela y a los saberes.* (Bautier, 1997: 5.)

Traducción de la siguiente cita original:

La question de la langue est à nouveau à l'ordre du jour car elle est le lien de production et de stigmatisation des différences sociales et culturelles, et des différences par rapport à l'école et aux savoirs. (Bautier; 1997: 5.)

¹⁵⁵ Traducción por los autores de la siguiente cita original:

L'école a pour mission de favoriser leur intégration, en les aidant à maîtriser la langue française et à comprendre l'univers dans lequel ils vont vivre. Dosnon, Francequin. (Pele-Guetta, Volvey, 1993: 75.)

conozcan como sujetos portadores y productores de identidades propia. (Abdallah-Preteille, 1992: 69.)¹⁵⁶

Además, en este sentido (Verbunt, 1994: 63) señala¹⁵⁷ lo siguiente:

No puede haber transmisión de una cultura sin lengua, cada medio vehicula su lenguaje; lenguas y lenguaje son las principales marcas de identidad. Por ello, el combate por una cultura se reduce a veces al combate por una lengua.

El conocimiento y uso de una lengua tienen una doble función: práctica y simbólica. Las lenguas nos permiten intercambiar información, pero también son un medio de expresión de valores y sentimientos. En el estudio de una lengua no existe simplemente su contenido concreto, como vehículo de información, por el contrario la lengua nos aporta la expresión de una visión del mundo y de las relaciones humanas. Esto nos hace reflexionar sobre la necesidad de diferenciar en el plano simbólico las lenguas que cada uno puede utilizar. La lengua materna está cargada de mayor afectividad y simbolismo que las llamadas lenguas vehiculares,

¹⁵⁶ Traducción por los autores de la siguiente cita original:

Dans une perspective d'insertion et d'intégration, la maîtrise d'une langue renvoi non seulement à des questions d'apprentissage et à des problèmes de didactique, mais aussi et surtout à une politique de diversification linguistique en rapport avec les régionalismes, l'immigration et la construction européenne. Outil de communication, une langue ne peut remplir sa fonction que si les individus et les groupes se reconnaissent comme sujets porteurs et producteurs d'identités propres. (Abdallah-Preteille, 1992: 69.)

¹⁵⁷ Traducción por los autores de la siguiente cita original:

Il ne peut avoir transmission d'une culture sans langue; chaque milieu véhicule son langage; langues et langages sont principaux marques d'identité. C'est pour cela que le combat pour une culture est souvent réduit au combat pour une langue. (Verbunt, 1994: 63.)

funcionales, instrumentales, etc. Las lenguas y el lenguaje no son solamente objetos de expresión verbal, la lengua está acompañada de gestos, de olores, de momentos de seguridad, de placer o de desagrado que se reavivan cuando utilizamos la lengua, por eso en el plano afectivo, la presencia de nuestra lengua materna y el reconocimiento de la misma son tan importantes. Una realidad vivida está ligada a una lengua y se expresa con mayor dificultad en otra; por tanto, a cada tipo de situación le corresponde una lengua. Es posible cambiar de lengua dependiendo de la esfera donde nos movamos: trabajo, transporte, etc.; pero resulta mucho más difícil hacerlo en situaciones relacionadas con la identidad: educación, relaciones hombre-mujer, religión, vida sexual, etc.

El aprendizaje de una lengua no se reduce únicamente a la dimensión lingüística, ya que, aprender una lengua es aprender un comportamiento y una cultura. En este sentido es evidente que el aprendizaje lingüístico, ya sea de la lengua de origen o de una segunda lengua, está íntimamente relacionado con el proceso de construcción de la identidad, puesto que no nacemos con una identidad única y definida, la construimos y transformamos a lo largo de nuestra vida. Cada uno de nosotros somos depositarios de dos herencias: una, vertical, nos viene de nuestros antepasados, de las tradiciones, cultura, normas valores y lenguas de nuestro pueblo; la otra, horizontal, es producto de nuestra época, de nuestros contemporáneos, de la situación en la cual estamos inmersos de las lenguas que aprendemos y utilizamos en diferentes situaciones.

Tener una competencia lingüística elevada es una condición necesaria, pero no suficiente para garantizar la capacidad de codificar y descodificar el sentido de una frase, los gestos, la entonación... *Las características no lingüísticas de una lengua son factores que deben ser integrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje* (Abdallah-Preteille, 1992: 74). Por tanto, hacer visibles las diferencias y mostrar la idiosincrasia cultural es una tarea prioritaria en el proceso de enseñanza–aprendizaje de las lenguas.

Por eso el aprendizaje de una lengua no puede quedar inmerso exclusivamente en los aspectos puramente lingüísticos porque entonces la comunicación no será totalmente efectiva, ya que:

Estos rasgos, actitudes e idiosincrasia de la personalidad son parámetros que hay que tener en cuenta a la hora de aprender y de enseñar una lengua; por tanto, aunque puedan ser difíciles de definir, deberían ser incluidos en un marco de referencia. Se considera que forman parte de las competencias generales del individuo y por ello constituyen un aspecto de sus capacidades. En la medida en que pueden ser adquiridos y modificados en el uso y en el aprendizaje (por ejemplo, de una o más lenguas), la formación de actitudes puede constituir un objetivo. Como se ha señalado con frecuencia, las competencias existenciales se relacionan con la cultura y son, por lo tanto, áreas sensibles para las percepciones y las relaciones interculturales: la forma en que un miembro de una cultura específica expresa su amistad e interés puede que sea percibida como agresiva u ofensiva por parte de alguien perteneciente a otra cultura. (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. © Council of Europe, Strasbourg, 2001.)

La composición de la población escolar española, cada vez más diversificada en lenguas y culturas, nos hace plantearnos la necesidad de considerar el aprendizaje de las mismas como algo dinámico y natural, relacionando lengua y cultura de forma paralela, puesto que:

Si aprender una lengua extranjera es tener la experiencia de la alteridad¹⁵⁸ cultural. Es también descubrir las relaciones con la cultura de pertenencia o referencia y favorecer la toma de conciencia del arraigo cultural, relativizándolo por una contextualización permanente¹⁵⁹. (Abdallah-Preteceille, 1990: 75.)

El aprendizaje del nuevo idioma, como señalábamos en & III, es un aspecto más, aunque de una gran importancia, dentro del proceso que los inmigrantes han de acometer cuando se incorporan a la nueva sociedad y a la nueva escuela. Los otros elementos que componen el espectro son: el social y el académico. Por una parte, estos alumnos tienen que alcanzar los mismos objetivos educativos que el resto, pero en una lengua que desconocen y que lleva mucho tiempo dominar

¹⁵⁸ En el mundo de hoy, globalizado, pero diversificado, “glocalizado” (para expresar la idea de la tensión entre procesos de globalización y el resurgimiento de lo local, de lo regional), el tema de la diversidad, de la multiculturalidad, está siendo asociado al tema de la alteridad.

Este concepto, especialmente estudiado en la filosofía, se analiza hoy, desde una perspectiva política y cultural, para expresar la idea de “el ser otro”, “el colocarse o constituirse como otro”, en el sentido de demostrar la necesidad de construir identidades políticas, conservando las diferencias culturales.

¹⁵⁹ *Si apprendre une langue étrangère, c’est faire l’expérience de l’altérité culturelle, c’est aussi élucider les rapports avec la culture d’appartenance ou référence et favoriser la prise de conscience de l’enracinement culturel en le relativisant par une contextualisation permanente. (Abdallah-Preteceille, 1990: 75.)*

perfectamente; para ello deben realizar continuamente una labor suplementaria de aprendizaje de nuevos códigos lingüísticos y culturales. En este sentido, no se trata de reducir los aprendizajes por desconocer el idioma –asociando el hecho de desconocer la segunda lengua a deficiencias escolares–, más bien de llegar a desarrollar, de forma paralela, las competencias lingüísticas necesarias para poder desenvolverse en el contexto social y acometer las tareas académicas, ya que la evolución positiva de ambos factores –académicos y sociales– y el reconocimiento y valoración de su idiosincrasia cultural les facilitará el desarrollo de su nivel de autoestima; más específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo del idioma va a influir de una forma cíclica en el éxito académico y en la integración social de estos alumnos, formando un todo indisoluble que condiciona nuestros planteamientos didácticos y nuestras herramientas metodológicas para la enseñanza de la segunda lengua.

De igual modo, nos parece imprescindible resaltar la importancia que tiene la lengua materna de los inmigrantes en relación con su integración escolar y con el aprendizaje de la segunda lengua, por ello nuestros planteamientos se basan en:

Una orientación alternativa a la idea de que las lenguas son un problema, o que las lenguas son un derecho, es ver las lenguas como una riqueza personal y nacional. Porque las lenguas tienen que tomar su prestigio en función de las potenciales relaciones económicas que con ellas se puedan establecer. El prestigio de las lenguas tiene que estar también en función de las relaciones personales que se puedan desarrollar entre diferentes grupos sociales, las lenguas tienen que ser también puentes para estable-

*cer puentes entre los distintos grupos sociales y fértiles relaciones entre distintas culturas*¹⁶⁰. (Baker, 1993: 252.)

Desde esta perspectiva planteamos la riqueza de las prácticas lingüísticas de los alumnos inmigrantes que se diferencia de aquellas asociadas a los monolingües, ya que mezclan, unen y a veces reinventan las lenguas; parafraseando a Abdallah-Preteceille (1992), estas prácticas lingüísticas deben ser interpretadas como estrategias de aprendizaje y no únicamente como formas de incompetencia y fracaso escolar.

f) Las consideraciones anteriormente enunciadas deben orientarse a la diferenciación relativa a los procesos y contenidos de aprendizaje. Para ello, en primer lugar, será necesario adaptar las estructuras organizativas del centro a la diversidad de alumnado, tal como mostramos en la figura 51.

¹⁶⁰ Traducción de los autores de la siguiente cita original:

An alternative orientation to language as a problem and language as a right, is idea of languages as a person and national resource (...) While languages may be viewed in terms of their ability to build social brige across different groups, bridges for cross fertilization between culture. (Baker, 1993: 252.)

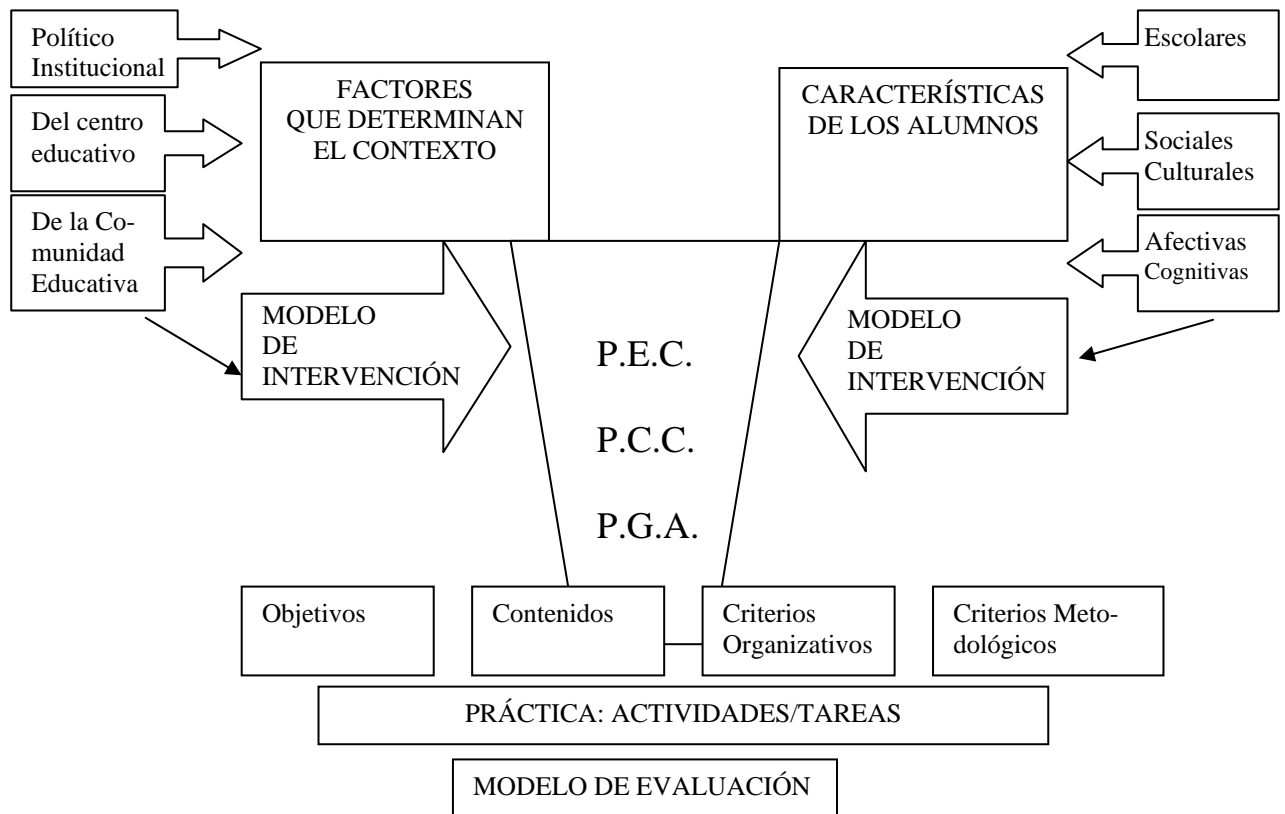


Figura 51. Modelo de intervención con alumnado inmigrante.

En este sentido, nos planteamos la siguiente pregunta: ¿qué respuestas materiales podemos dar para la integración efectiva de estos alumnos inmigrantes en los centros educativos? Por ello, atendiendo a las demandas cursadas por padres y profesores llegamos a la conclusión de asumir la escolarización del alumnado inmigrante e integrar su proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua desde la constitución de un Proyecto de Centro Multicultural (la integración en el centro no debe realizarse de una forma aislada, deben crearse espacios de encuentro intercultural donde se integren padres, profesores y alumnos); además, el estudio de la problemática específica de este alumnado y las observaciones

realizadas en el centro donde se ha desarrollado nuestra investigación, nos lleva a plantearnos un modelo de intervención basada prioritariamente en dos campos de actuación, relacionados con la organización del centro y la práctica docente.

Partimos de la idea, como desarrollamos en el & 4, siguiendo a Merino Fernández y Muñoz Sedano (1995), de que una escuela pluricultural debe plantear una pedagogía multicultural basada en distintos principios antropológicos (identidad, diálogo y diversidad), epistemológicos (valores universales) y pedagógicos (programas educativos efectivos). Por tanto, la escuela debe respetar y desarrollar el sentido de la identidad personal y cultural, lo que se logra con una (...) *educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo* (Sarramona, 1993: 34-35). A fin de aproximarse al cumplimiento de estos postulados anteriores debemos plantear, desde la práctica educativa, el desarrollo de los siguientes aspectos:

El diseño de Proyectos Educativos de Centro (PEC) que tengan en cuenta la acogida y posterior escolarización de los hijos de inmigrantes;

El PEC, además, debe ser el marco general a partir del cual se diseñarán las medidas necesarias para la adaptación del alumnado inmigrante al centro. Es importante que estas medidas cuenten con el consenso de toda la comunidad educativa: claustro de profesores y Consejo Escolar.

Dichas medidas harán referencia, en relación con los alumnos, el profesorado y las familias, a los siguientes aspectos de organización del centro:

- En relación con el alumnado será necesario facilitar todo el proceso de acercamiento a las nuevas pautas culturales y escolares. Hacerle partícipe de nuestras expectativas respecto a su escolarización, de los objetivos propuestos para su aprendizaje y del funcionamiento del centro y del sistema educativo del país donde reside. Paralelamente, dentro del abanico que forman los distintos contenidos y objetivos integrados en el currículo, se priorizarán aquellos que faciliten y promuevan la participación de los alumnos en situaciones comunicativas donde, paulatinamente, puedan ir desarrollando las competencias lingüísticas adquiridas.

- En relación con el profesorado, será necesaria una toma de conciencia del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por las diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, normas de convivencia, etc. Para ello, resulta fundamental la formación inicial y continua en relación con la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas. Igualmente queremos resaltar la importancia del trabajo en equipo –tutores, profesores de las distintas áreas, apoyos, etc.– Y la coordinación entre distintos Departamentos

–Departamentos Didácticos, Departamento de Orientación, etc.– En este sentido, resulta fundamental la formación específica que capacite al docente para asumir esta nueva tarea.

- La participación de las familias en el medio escolar es una medida importante para facilitar la adaptación plena del alumnado. Por tanto, resultará fundamental arbitrar medidas que favorezcan el acercamiento de los padres y las madres al centro educativo, aunque este se vea mediatizado –como señalamos en & 2– por múltiples factores relacionados tanto con la disponibilidad por motivos laborales como por cuestiones de tipo cultural y/o de desconocimiento de la lengua.

Por otro lado, resulta absolutamente necesario que el Centro Educativo, consciente de la nueva realidad multicultural y plurilingüe presente en sus aulas, arbitre las medidas organizativas necesarias¹⁶¹, recursos humanos y materiales –organizaciones horarias, tipología de agrupamientos– para llevar a cabo de forma efectiva el proceso de adaptación de estos alumnos al centro y, en consecuencia, el aprendizaje de la segunda lengua.

¹⁶¹ La Comunidad de Madrid realiza una propuesta sobre organizaciones específicas en centros de ESO con actuaciones de Compensación Educativa en: RESOLUCIÓN de 14 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 Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. (BOCM 12-9-00). Véase apéndice.

En segundo lugar, siguiendo a Przesmycki (1991: 17) pensamos que:

(...) una pedagogía diferenciada auténtica es aquella que está fundada sobre la diferenciación de procesos de aprendizaje de los alumnos y que pasa, para atender este objetivo, por la organización más o menos diversificada y variada de procesos de enseñanza.

Para ello, resulta necesario, siguiendo a Díaz-Corrales y Russell (2001), planificar estrategias de diferenciación de los procesos didácticos para la enseñanza del español como segunda lengua en relación con las diferencias fundamentadas en el contexto en el cual se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje y características individuales –culturales, escolares, psicológicas, cognitivas– que permiten el desarrollo positivo de las cuatro destrezas específicas: comprensión y expresión oral y escrita. Materializándose en una oferta diversificada de ejercitaciones, prácticas y actividades con distintos grados de dificultad en su ejecución, en función de las capacidades y conocimientos de cada alumno. Todo ello, mediante el aprendizaje entre iguales, por medio de agrupamientos diversos que fomente la cooperación.

Finalmente, no debemos olvidar la evaluación, como parte integrante de proceso de enseñanza-aprendizaje: desde su inicio –como medio de diagnosticar los conocimientos y destrezas anteriormente adquiridas en su país de origen–, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje –como herramienta continua de orientación final, que permite comparar lo que se ha hecho con lo que se debiera haber hecho–.

En dicho proceso de evaluación, de manera general, podemos diferenciar dos componentes importantes: 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 está inscrito; en segundo lugar, la evaluación procesual que va a permitir a los alumnos situarse en el conjunto de la programación específica de ELS (español segunda lengua), en el nivel de las competencias esperadas y, por tanto, adecuar sus esfuerzos.

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:
 - 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.
- 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.; tal como ejemplificamos en la figura 52:

Punto de partida	Motivación	Competencia Parcial-niveles de comunicación Social	Competencia Escolar	Identidad
<ul style="list-style-type: none"> · Conocimientos en español. · Conocimientos escolares generales. · Conocimientos culturales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Partimos de lo que trae. · Introducción de nuevos conocimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad de comunicación a nivel de supervivencia. · Importancia de las destrezas orales. 	<ul style="list-style-type: none"> · Necesidad de alcanzar los contenidos del currículo escolar. · Destrezas orales. · Habilidades escolares. · Contenidos curriculares. 	<ul style="list-style-type: none"> · Lengua y cultura de origen. · Autoestima. · Autoimagen.

Figura 52. Secuencia didáctica.

Por tanto, todo planteamiento metodológico específico para la enseñanza de la segunda lengua a inmigrantes en el medio escolar, siguiendo a Gimeno Sacristán, J. (1988: 277), debe tener en cuenta: la identificación y descripción del ambiente académico del aprendiz, tanto del contexto exterior como de la organización del centro, 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, tal como se muestra en la figura 53:

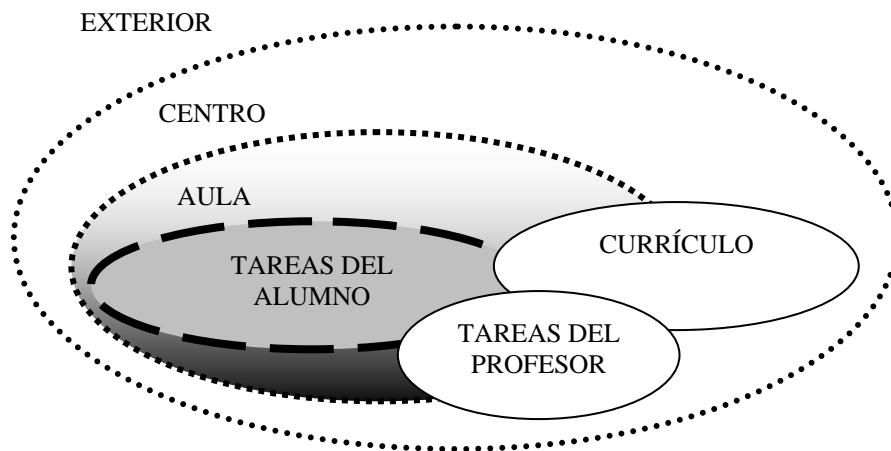


Figura 53. Contextos que intervienen en el modelo metodológico, basado en Gimeno Sacristán, J. (1988: 277.)

CAPÍTULO 6.
PERSPECTIVAS

6. PERSPECTIVAS

Un número importante de líneas de investigaciones quedan aún por desarrollar y construir para completar, tanto en extensión como en comprensión, nuestro propósito.

En efecto, nuestra intención ha sido mostrar un cuadro pedagógico aplicado a una situación escolar específica. De igual modo, hemos intentado mostrar cómo la escolarización de estos jóvenes inmigrantes es una historia singular que se construye a través de procesos diversos en los cuales influyen múltiples factores, nosotros hemos analizado, mediante técnicas cualitativas, dos de ellos –el contexto educativo y la identidad de estos alumnos inmigrantes magrebíes de Educación Secundaria Obligatoria–. Queda ahora por desarrollar estudios similares con otros grupos de alumnado inmigrantes y en otras etapas educativas que permitan comparar los resultados.

Desde el punto de vista de aprendizaje de la lengua, hemos señalado la necesidad de desarrollar paralelamente el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua como objeto de estudio y como herramienta de aprendizaje de otras áreas del currículo, en tanto que proceso único e integrado. Identificar las situaciones que permiten este contacto constituye uno de los pilares básicos sobre los cuales investigar, de forma que se abran nuevos caminos para el desarrollo de estrategias didácticas específicas.

Ya que la dificultad principal, en relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua, para estos alumnos inmigrantes, está constituida por el aprendizaje de las destrezas escritas, tan necesarias en el medio escolar, puesto que sirven de referencia para la adquisición de todas las disciplinas del currículo escolar, será necesario investigar sobre las características propias de las que se revisten dichas destrezas escritas, en el medio escolar, para facilitar su aprendizaje.

Por otro lado, la globalidad e interdisciplinaria desde la cual se aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua para inmigrantes en contextos escolares, induce a continuar profundizando en el conocimiento de todos los factores que interactúan en dicho proceso, especialmente en relación con la incidencia de los procesos emocionales y el aprendizaje de la lengua.

Como actores durante todo el proceso didáctico, los enseñantes deben poder beneficiarse de una formación adaptada. Determinar los contenidos (lingüísticos, didácticos, sociológicos, etc.) de dicha formación constituye otro nuevo eje de reflexión.

Desde un planteamiento didáctico pragmático, surgen diferentes interrogantes que necesitan ser concretadas en posteriores investigaciones: ¿cómo implicar más profundamente a los equipos educativos en el desarrollo de planes de

intervención como el expuesto?, ¿cómo desarrollar de forma efectiva un modelo de evaluación inicial?, ¿cómo adaptar el enfoque defendido en esta tesis a otras poblaciones escolares? En relación con dichas cuestiones pensamos: en primer lugar, que el desarrollo de proyectos comunes a través de planes específicos de intervención, como el que hemos presentado, resulta una opción bastante efectiva a este respecto, aunque pueden ser exploradas otras vías. En segundo lugar, en el capítulo IV y el V hemos propuesto un modelo específico de evaluación de competencias de los alumnos inmigrantes. No obstante, la creencia extendida entre los docentes y las administraciones educativas, fundamentada en obviar las diferencias a nivel de capacidades y conocimientos de estos alumnos inmigrantes, tiene como resultado la inexistencia de cuestionarios, pruebas, etc. que permitan realizar un diagnóstico curricular inicial que facilite la correcta y efectiva escolarización de cada alumno inmigrante. Por ello, resulta prioritario profundizar sobre la forma de desarrollar un proceso de evaluación inicial útil que permita, de una manera significativa, construir los aprendizajes posteriores.

Finalmente, en extensión esta tesis puede ser completada identificando la idiosincrasia del contexto de otras etapas educativas: Educación Infantil y Primaria y las características de otros grupos de población, para posteriormente realizar las adaptaciones necesarias que permitan poner en práctica un Plan de Intervención ajustado a dichas situaciones educativas.

Comenzamos nuestra historia con un poema de Said, alumno de primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria, el cual –tras dos meses de estancia en nuestro país– relataba las inquietudes, esperanzas e ilusiones, que le trajeron a su nuevo lugar de residencia y describía aquello que dejó en su país frente a lo que encontró en España.

A lo largo de nuestra tesis, nosotros hemos unido a esta historia de Said las inquietudes y deseos de un nutrido grupo de compañeros más, las de sus padres y las de sus profesores que guiaron todo su proceso de escolarización. Es hora de terminar nuestro recorrido, para ello utilizaremos las palabras de otra alumna, llegada a través del Estrecho hace una decena de años y en la actualidad escolarizada en un nivel educativo avanzado

Yo soy de origen marroquí. Cuando aprendí a hablar en español deje de sentir miedo y comencé a tener amigos. Antes me expresaba por medio de gestos y me resultaba muy difícil tener amigo españoles. Después, hace ya varios años, aprendí a leer y escribir en español, mi vida se transformó. Ahora voy a examinarme de selectividad y quiero ir a la Universidad, no ha sido fácil he estudiado muchas horas y sigo estudiando, tengo muchos amigos, pero aún, en algunos sitios donde no me conocen me miran con recelo y me llaman por lo bajo “mora”. Hay muchos compañeros que no lo tienen más difícil que yo, son muy mayores cuando llegan a España y les cuesta trabajo aprender español o simplemente tienen que trabajar para ayudara sus padres, me gustaría ser profesora y poder ayudarles.
(Hanna - 2º de Bachillerato)

Estas palabras nos inducen a subrayar el reto que supone para toda la comunidad educativa esta nueva escuela multiétnica, ya que:

La organización de la escuela es la organización de la vida moderna. 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: médicos, abogados, ejecutivos. Problemática radical en la educación bilingüe-bicultural 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. (Kleinfel, 1979: 128.)

Nuestro deseo para el futuro de la escuela y de la sociedad en general está fundamentado en el reconocimiento del hecho de la multiculturalidad como una feliz oportunidad de contacto, de intercambio, de desarrollo personal y de aprendizaje, tanto para los inmigrantes como para los autóctonos.

Por tanto, para hacer realidad los postulados anteriores nos parece necesario que:

Tanto el profesor como el alumno deben tener como objetivo intelectual el 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 a los valores democráticos y, por fin, no olvidar

los valores socioeconómicos. De esta manera, pensamos que se puede desarrollar razonablemente una cosmovisión que hará probablemente de educadores y educandos personas justas y tolerantes en cualquier entorno social. (Díaz-Corralejo, 1995: 326.)

Esto nos lleva a concluir que nuestra actuación como educadores debe estar fundamentada no sólo en la transmisión de conocimientos:

(...) nuestra meta debe ser desarrollar ciudadanos que formen parte de las sociedades de este nuevo milenio, donde debe predominar la tolerancia y la solidaridad y en la que el respeto a las identidades personales y sociales, se una al desarrollo científico y al progreso material. Por esto se hace necesario que nuestros planteamientos didácticos para la enseñanza de la lengua española a estos alumnos inmigrantes vayan más allá de los criterios puramente metodológicos. El enseñante debe convertirse, además de en un técnico, en un militante de los derechos humanos, de la solidaridad y de los principios y valores de la educación intercultural. (Muñoz López, 1999: 89.)

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-Pretceille, M. (1995), “Á propos du relativisme culturel: les difficult relations de la théorie et de la pratique”, *Identités et cultures à l'école, Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 37-50.
- Abdallah-Pretceille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration?*, Hachette Éducation, París.
- Álvarez Méndez, J. M. (1986), en revisión e introducción de la edición española de Cook T. D. y Reichardt, Ch. S., *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid, pp. 9-23.
- Achour, Y.B. y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 17-39.
- Atienza-Merino (1993), *Propuesta de secuencias de lengua extranjera*, Escuela Española, MEC, pp. 157-252.
- Ausubel, et al. (1978), *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, Trillas, Mexico.

- Baker, C. (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Bridgend.
- Barea, A. (1951), *La forja de un rebelde*, Planeta, Madrid, p. 11.
- Barou, J. (1995), “Sous le voile”, *Identités et cultures à l’école. Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 82-95.
- Bastide, R. (1971), *Antropologie appliquée*, Payot, Paris.
- Bautier, E. (1990), “Enfants de migrants, langue(s) et apprentissage(s)”, *Un Bilinguisme particulier, Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 65-76.
- Bautier, E. (1997), “Usages identitaires du langage et apprentissage”, *Quel rapport au langage, quel rapport à l’écrit? Question de langue Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 5-21.
- Bautier, E. y Branca-Rosoff, S. (2001), *Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement*, Ville-Ecole-Intégration, edición digital.
- Beaulieu, A. (1995), *Gran Vía, Espagnol deuxième année*, Didier, Paris, p. 31.

- Becquer, G. A. Rimas y Leyenda, rimas V, VI, en *Las mil mejores poesías de la lengua castellana* (1963), Círculo de Lectores, Madrid, p. 299.
- Benedetto, P. (1993), “Le projet personnel de L'élève?”, *L'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches)*, *Migrants-Formation*, Montrouge, pp. 52-64.
- Blanco Picado (2002), Cuadernos Cervantes, edición digital.
- Bley-Vroman, R. (1988), “The fundamental character of foreign language learning” en W. Rutherford y M. Sharwood-Smith (Eds.), *Grammar and second language teaching*, New York, Newbury House, pp. 19-30.
- Blondeau, N. y Marcus, C. (1993), “Des pistes pour une méthodologie du français langue seconde en France en contexte scolaire”, *L'accueil scolaire des jeunes étrangers (nouvelles approches)*, *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 127-135.
- Borbón Parma, M. T. (1994), *Magreb: Nuestro poniente próximo*, Ediciones Libertaria, Madrid, p. 165.
- Bordieu, P. y Passeron, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

- Bordieu, P. (1999), *La misere du monde*, Paris, CLE International.
- Borobio, V. (1994), *E.L.E.*, SM. Madrid.
- Boumaâza, N. (1999), *Al otro lado del estrecho*, Edelvives-Sueños de papel, Zaragoza.
- Boyzon-Fradet, D. (1993), “Élèves non francophones: du nouveau dans le politiques d'accueil scolaire des jewies étrangers (nouvelles approches)”, *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 36-47.
- Boyzon-Fradet, D. (1997), “Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration”, *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 67-84.
- Brophy, J. (1982), “How teacher influence what is taught and learned in classroom”, *The Elementary School Journal*, V, 83, n° 1, pp. 1-13.
- Brown, D., Davy, B., Fitzpatrick, F., en Alain Braun, Germain Forges (1998), *Enseigner et apprendre la langue de l'école*, De Boeck-Université, Paris-Bruselas, pp. 47-58.

- Bruhl, L. (1922), en Abdallah-Preteceille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration?*, Hachette Éducation, París.
- Buero Vallejo, A., *Historia de una escalera*, en Hernández, G. (2000), *Lengua Castellana y Literatura*, SGEL, Madrid, p. 228.
- Byran, M. y Fleming, M. (2001), *Perspectiva intercultural en el aprendizaje de idiomas: enfoque a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Madrid.
- Camilleri, C. (1985), *Antrología cultural*, Unesco, París.
- Canale, M. (1983/1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en VV.AA., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Edelsa, Madrid, pp. 63-82.
- Canale, M. y Swain, M. (1980), “Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”, *Applied Linguistics*, 1 (1), pp. 1-47.
- Carbonell, J. (2001), *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*, Morata, Madrid.

- Cardona, G. (1987), *Introduzione alla sociolinguistica*, Loescher, Turín.
- Carothers, J. C. (1970), *The african mind*, Nueva York.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986), *Becoming Critical Education, Knowledge and action research*, Falmer, Londres. Traducción al castellano, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Martínez-Roca, Barcelona.
- CC.OO. (2000), “Informe sobre escolarización de inmigrantes”, *Escuela Española*, n.º 3.461, Madrid.
- CEE, Directiva 77 de 25-7-77.
- Cesteros Mancera, A. M.^a (1999), *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Arco/Libros, Madrid.
- Chamot, A. U. y O'Malley, J. M. (1989), *The Cognitive Academic Language Learning Approach*, en P. Rigg and V. G. Allen (eds.), *When They Don't All Speak English: Integrating the ESL Student into the Regular Classroom*, Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

- Chauveau, G. y Rogovas-Chauvea, E. (1995), “L’école, la culture et les cultures”, *Migrants-Formation*, n.º 102, CNDP, Montrouge, pp. 6-19.
- Chomsky, N. (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, MIT Press, Cambridge.
- Clement, C. (1998), *El viaje de Teo*, Siruela, Madrid, pp. 31, 257 y 258.
- Cole, M. (1971), *The Cultural Context of Learning and Thinking*, Nueva York.
- Corder, S. (1967), “The significances of learners errors”, *International Review of Applied Linguistics*, 5, pp. 161-170.
- Cook, T. D. y Reichardt, Ch. S. (1986), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*, Morata, Madrid.
- Costes, D. y Galisson, R. (1976), *Dictionnaire de didactique des langues*, Hachette, París.
- Contreras, J. (1990), *Enseñanza, currículo y profesorado*, Akal, Madrid.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, Strasbourg, Traducción del Instituto Cervantes, edición digital.

- Cousinet (1950), *L'éducation nouvelle*, Delachaux et Niestle, Neuchâtel.
- Cummins, J. y Swain, M. (1986), *Bilingualims in Education*, Longman, Nueva York.
- Cup, J. P. (1991), *Le français langue seconde*, Hachette, París.
- Dabene, L. (1994), *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, coll. References, Hachette, París, p. 15.
- Dahoun Zerdalia, K. S. (1995), *Les Couleurs du silence, le mutisme des enfants de migrants*, Calmann Levy.
- Davis, K. (1998), "Las migraciones", *National Geographic*, n.º 4, pp. 14-15.
- Dautry, F. (1995), "Classes d'accueil de banlieue: quelques difficultés pédagogiques et culturelles", *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 131-141.
- DECRETO 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.

- Deprez, C. (1994), *Les enfants bilingues: langues et familles*, Didier, París, pp. 13-22.
- De Rudder, V. (1992), “Á propos de la construction d’un objet de connaissance: migrations et relations interethniques”, *La recherche sur l’immigration pour qui, pour quoi?*, *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 21-33.
- Díaz-Corralejó, J. (1995), “Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de las lenguas”, *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, n.º 7, Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, Facultad de Educación, Servicio de Publicaciones de la UCM, Madrid, pp. 321-331.
- Díaz-Corralejó, J. y Russel, F. (2001), *Pédagogie Différenciée en classe de FLE*, Longman, Madrid.
- Díaz-Corralejó, *La importancia del interculturalismo en la enseñanza de lenguas*, documento multicopiado.
- Díaz-Corralejó, J. (2002), “Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la literatura”, *Arbor*, CLXXIII, 68, Madrid, pp. 129-152.

- Dichy, J. (1992), “Inmigración árabe en Francia y bilingüismo: lenguas maternas (o de partida), principal, segundas, extranjeras-Intento de definición”, *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Siguan, M. (Coord.), ICE-Horsori, Barcelona, pp. 107-118.
- *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan Université, París.
- Doyle, A., et al. (1978), *Aspects of bilingualism*, Hornbeam Press, Columbia.
- Dosnon, O., Francequin, G., Pelle-Guetta, I. y Valvey, C. (1993), “Le probleme du diagnostic des capacités des jeunes étrangers nouvellement arrivés en France”, *L'Accueil scolaire des jeunes étranger: Nouvelles approches, Migrants-Formations*, CNDP, Montrouge.
- Dubet, F. (1992), “Des problemes de méthode. La recherche sur l'inmigration pour qui, pour quoi?”, *Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 109-123.
- El-Madkouri, M. (1995), “La lengua española y el inmigrante marroquí”, *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, n.º 7, Departamento de didáctica de

la lengua y la literatura, Facultad de Educación, Servicio de Publicaciones de la UCM, Madrid, pp. 355-362.

- Elliot, J. (1996), *El cambio educativo en la investigación-acción*, Morata, Madrid.
- Elliot, J. (1994), *La investigación-acción en educación*, Morata, Madrid.
- Equipo Pragma, *Para Empezar*, Edelsa, Madrid.
- Equipo Pragma, *Esto Funciona*, Edelsa, Madrid.
- Erickson, F. (1987), “Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement”, *Antropologie and Education Quarterly*, London.
- Etxebarria, M. (1995), *El bilingüismo en el estado español*, BBV, Bilbao.
- Fathi, S. y Esteve, J. (ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 273-293.

- Felix, S. y Hahn, A. (1985), “Natural Processes in Classroom Second Language”, *Applied linguistics*, vol. 6, n.º 3, Oxford University Press, edición digital.
- Fernández, S. (1987), *Didáctica de la gramática*, Col. Teoría Lingüística, Narcea, Madrid.
- Fillmore, L. (1991), “When Learning a Second Language Means Losing the First”, *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 6, n.º 3, pp. 323-347.
- Fishmana y Loras, J. (1970), “Bilingual Education in Sociolinguistic Perspective”, *TQu* 4, pp. 215-222.
- Forges, G. (1998), en Alain Braun, Germain Forges, *Enseigner et apprendre la langue de l'école*, De Boeck-Université, París-Bruselas, pp. 47-58.
- Francois, F. (1990), “Langue(s), langage(s), universaux, dialogue, cultures”, *Un bilinguisme particulier, Migrants-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 6-17.
- Freinet, C. (1976), *Pour l'école du peuple*, Maspero, París.
- García Marcos, F. (1999), *Fundamentos críticos de sociolingüística*, Universidad de Almería, Almería.

- Galisson, R. (1980), *D'hier à aujourd'hui la didactique générale des langues étrangères du structuralisme au fonctionnalisme*, CLE International, París.
- García Santa-Cecilia, A. (2000), *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*, Arco/Libros, Madrid.
- Gelabert, M^a. J. et al. (2002), *Producción de materiales para la enseñanza de español*, Arco/Libros, Madrid.
- Gibson, M. A. (1988), *Acommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School*, Cornell University Press, Nueva York.
- Gimeno Sacristán, J. (1998), *El currículum, una reflexión sobre la práctica*, Morata, Madrid.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (2002), *Comprender y transformar la enseñanza*, Morata, Madrid.
- Gotees, J. P. y Lecompte, M. D. (1988), *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*, Morata, Madrid.

- Göle, N. (1993), *Musulmanes et modernes. Voile et civilisation en Turquie*, La Découvert, París.
- Gómez-Peña, G. (1996), *The new world border: Prophecies, poems & loqueras for the end of the century*, CA City Lights, San Francisco.
- Grosjean, F. (1982), *Live with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Harvard University Press, pp. 102-112.
- Grosser, A. (1991), “Europe plurielle, écoles plurielles: mise en prespectives”, *Scola 9*.
- Grosser, A. (1990-1996), *Les identités difficiles*, Fondation National des Sciences Politiques, París.
- Guerin, G. y Maier, A. (1983), *Informal assessment in education*, Myfield, Palo Alto.
- Hanna, J. L. (1982), “Public social policy and the children’s world: implications of the ethnography research for desegregated schooling”, en G. D. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling*, Rinehart & Winston, Nueva York.

- Hall, E. (1979), *Au-delà de la culture*, Le Seuil, París.
- Harris, D. P. (1969), *Testing English as a second language*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Henriot-van Zanten, A. (1994), “L’ethnologie de l’education”, *La vie au quotidien. Regards ethnologiques sur l’immigration et l’ecole*, Migrants-Formation, CNDP, Montrouge, pp. 22-35.
- Instituto Cervantes (1994), *La enseñanza de español como lengua extranjera: Plan curricular*.
- Jackson, Ph. (1975), *La vida en las aulas*, Masor, Madrid.
- Jensen, A. R. (1970), *An Experimental Analysis of Learning Abilities in Culturally Disadvantaged Children*, Berkely.
- Jiménez Romero, C., “in prologo” en *Educación intercultural. Análisis y evaluación de conflictos*, Colectivo AMANI (1994), Editorial Popular, Madrid.
- Kemmis, S. (1980), “Action research in retrospect and prospect”, *Annual General Meeting of the Australian Association for Research in Education*, Sydney.

- Kemmis, S. et al. (1981), *The action research planner*, Deakin University, Victoria.
- Kennedy, C. (1986), *The future of English as a Second Language*, System, pp. 14, 3.
- Kleinfeld, J. S. (1979), *Eskimo School on the Andreafsky*, Praeger, Nueva York.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
- Krashen, S. D. y Terrell, T. D. (1983), *The natural approach*, Hayward, CA Alemany.
- Lamiquiz, V. (1976), “Socilongüística en un habla urbana: Sevilla”, en *RSEL*, VI/1, pp. 345-362.
- Le Breton (1988), *Corps et sociétés, essai de sociologie et antropologie de corps*, Méridiens-Klincksieck, París.
- Legrand, L. (1994), *Pédagogie différencie*, París.

- Lewin, K. (1946), “Action-research into minority problems, *Journal of Social Issues*, 2, pp. 34-46.
- LOCE, Ley Orgánica de Calidad de la Educación.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE n.º 238, de 4 de octubre de 1990.
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, BOE n.º 238, de 4 de octubre de 1990. Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, BOE de 12 de marzo de 1996.
- Lonstreet (1978), en Abdallah-Preteuille, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration?*, Hachette Éducation, París.
- Lovelace, M. (1995), *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural)*, Escuela Española, Madrid.
- Maalouf, A. (1998), *Identidades asesinas*, Alianza Editorial, Madrid.
- Malinowsky, B. (1968), *Une Théorie scientifique de la culture*, Maspero, París.

- Marcus, C. (1991), *Le français langue seconde au collège: innovation pédagogique nationale*, MEN/DLC 15, París.

- Martín Peris, H. (1984), *Vamos a ver*, EDI-6, Madrid.

- Martín-Muñoz y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 95-111.

- Martínez Rebollo, A. y Valcárcel Pérez, A. (1993), *Propuesta de secuencias de lenguas extranjera*, MEC, Escuela Española, Madrid, pp. 9-172.

- Maslow, A. (1973), *The Farther Reaches of Human Nature*, Viking Press, Latest edition, 1985, Nueva York.

- Mayor Sánchez, J. (1989), “Presupuestos psicológicos de la didáctica de la lengua y la literatura”, *Didáctica de la lengua y la literatura*, Anaya, Madrid, p. 62.

- McNeil, L. (1983), “Defensive teacher and classroom control”, en Apple, M. y Weis (ed.), *Ideology and practice in schooling*, Temple University Press, Filadelfia, pp. 114-142.

- Merino Fernández, J. y Muñoz Sedano, A. (1995), “Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural”, *Educación intercultural. Revista Educación*, CIDE-MEC, Madrid.

- Mernissi, F. (1994), *Rêves de femmes*, Le Fennec, Casablanca.

- Mernissi, F. y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 213-226.

- Monteil, J. M. (1994), “Identité”, *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Nathan.

- Mora, J. K. (2002), “Caught in a policy web: The impact of education reform on Latino students”, *Journal of Latinos and Education*, 1(1), pp. 29-44.

- Mora, J. K. y Grisham, D. L. (2001), “What deliches tortillas! Preparing teachers for literacy instruction in linguistically diverse classrooms”, *Teacher Education Quarterly*, 28 (4), pp. 51-70.

- Mora, J. K. (2001), *Effective instructional practices and assessment for literacy and biliteracy development*, en S. R. Hurley y J. V. Tinajero (Eds.), *Literacy Assessment of Second Language Learners*, MA: Allyn and Bacon, Boston, pp. 149-166.

- Moreno Fernández, F., ed. (2000), en Preston, D. y Young, R. “Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social”, Arco/libros, Madrid.
- Moya, S. S. y O’Malley, J. M. (1990, April), *A portfolio assessment model of ESL. A paper presented at International TESOL Convention*, San Francisco, CA.
- Muchielli, L. (1994), “Sociologie: le faux débat”, *Sciences Humaines*, n.º 35, París, pp. 23-25.
- Muñoz López, B. (1999), “Enfoques metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en centros multiculturales”, en Cerezal, F. (Ed.), *Enseñanza y aprendizaje de lenguas modernas e interculturalidad*, Talasa, Madrid, pp. 129-139.
- Muñoz, B. (2002), *Mis primeros días: cuaderno de enseñanza de español para alumnos inmigrantes*, SGEL, Madrid.
- Muñoz Sedano, A. (1986), “Panorama internacional de la educación compensatoria”, *Bordón*, pp. 264, 677-692.

- Muñoz Sedano, A. (1992), “La escuela intercultural en el entorno económico-social europeo”, *Educadores*, p. 162.
- Muñoz Sedano, A. (1993), “Programa y modelos de educación intercultural”, *Cuadernos de la Fundación Santa María*, n.º 11, Madrid.
- Muñoz Sedano, A. (1995), “La educación intercultural, hoy”, *Actas de las Jornadas sobre la enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados, Didáctica (Lengua y Literatura)*, n.º 7, Departamento de didáctica de la lengua y la literatura, Facultad de Educación, Servicio de Publicaciones de la UCM, Madrid, pp. 217-239.
- Muñoz Sedano, A. (1997), *Educación intercultural*, Escuela Española, Madrid.
- Nair, S. y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid.
- Nicholls, S. y Naish, J. (1981), *Teaching English as a Second Language*, British Broadcasting Corporation.

- Nicoladzé, R. D. (1993), “Trajet migratoire et projet familial. Psychologie de l'école quotidienne chez les enfants rejoignants”, *Migrats-Formation*, CNDP, Montrouge, pp. 65-74.
- Noriel, G. (1985), *Le creuset français, histoire de l'immigration XIX-XX S.*, Seuil, París.
- Norguet-Dautry, F. (1995), “Classes d'accueil de banlieue: quelques difficultés pédagogiques et culturelles, Identités et cultures à l'école”, *Migrants-formation*, n.º 102, CNDP, Montrouge, pp. 131-144.
- Orden del 15 de octubre de 1999 de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se regulan las Acciones de Compensación Educativa.
- Ogbu, J. U. (1978), *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, Academic-Press, Nueva York.
- Olavarrieta, B. et al. (2000), *Proyecto Esla para 2º de ESO. Geografía e Historia. La diversidad cultural ¿existen las razas humanas?*, ESLA, Madrid, p. 66.

- Olmos, A. (1987), *Interculturalité et éducation*, DECS/EGT, n.º 87, Conseil de L'Europe, Estrasburgo.
- O'Malley, J. M. y Pierce, L. V. (1996), *Authentic assessment for English language learners*, Addison-Wesley.
- Paciano Feroso, ed. (1992), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid.
- Parfit (1998), "Las migraciones", *National Geographic*, n.º 4, p. 11.
- Piaget, J. (1926), *Le représentation du monde chez l'enfant*, Alcan, París.
- Piaget, J. (1969), *Pedagogie et psychologie*, Denoel, París.
- Picoche, J. y Marchellonizia, C. (1989), *Histoire de la Langue française*, Nathan, París.
- Porcher, L. (1981), *L'éducation des enfants de migrants en Europe*, Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Postic, M. y Ketele, J. M. (1988-85), *Observer les situations pédagogiques*, PUF, París.

- Przesmycki, M. (1991), *Pedagogie différenciée, coll Pedagogie pour demain*, Hachette Education, París.
- Raulin, A. (1994), “Urbanisme, la sociologie et l’antropologie”, *La vie au quotidien. Regards ethnologiques sur l’immigration et l’école*, Migrants-Formation, CNDP, Montrouge, pp. 91-102.
- Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, que sería modificado por el Real Decreto 894/1995, de 2 de junio.
- Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades Educativas, BOE de 12 de marzo de 1996.
- Resolución de 4 de septiembre de 2000 por la que se regulan las acciones de compensación educativa en Educación Secundaria Obligatoria, BOCM, n.º 217.
- Reuchlin, M. (1991), *Les différences individuelles à l’école*, Puf, París.

- Rey, M. (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle*, Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Rey, M. (1992), "La escuela y la migración en Europa", en Siguán, M., ed. (1992), *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, ICE-Horsori, Barcelona, pp. 13-24.
- Richard, H., *En el regazo del atlas*, en Hernández, G. (2000), *Lengua Castellana y Literatura*, SGEL, Madrid, p. 75.
- Richard, J. y Rodgers, T. (1998), *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Rotaetxe (1988), *Sociolingüística*, Síntesis, Madrid.
- Roulet, E. (1980), *Langue maternelle et langue seconde: Vers une pédagogie intégrée*, Col. LAL, Hatier-Credif, París.
- Rummelhart, D. E. (1980), *Schemata: The building blocks of cognition*, en R. J. Shapiro, B. C. Bruce y W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 33-58.

- Sánchez, A. (1993), *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas. Estudio analítico*, SGEL, Madrid.
- Sánchez, A. et al. (1995), *Cumbre*, Madrid.
- Sánchez Martín, M.^a E. (1995), “Historias de vida de inmigrantes”, *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del español para Inmigrantes y refugiados, Didáctica*, n.º 7, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, Madrid, pp. 271-277.
- Santos Gargallo, I. (1999), “Lingüística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera”, *Cuadernos de didáctica del español/LE*, Arco/libros, S.L., Madrid.
- Sarramona, J. (1992-1993), “Líneas prioritarias de la investigación pedagógica en el contexto intercultural europeo”, en Sociedad Española de Pedagogía, *Educación intercultural en la perspectiva de la Europa Unida*, Diputación Provincial. Salamanca.
- Sarramona, J. (1992), “Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña”, en Feroso, P. (ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras*, Narcea, Madrid.

- Saussure, F. (1977), *Curso de lingüística general*, Losada, Buenos Aires.
- Schnewly, B. (1985), “La construction sociale du langage écrit chez l’enfant”, *Vigotsky aujourd’hui*, Delachaux et Nestlé.
- Schwille, J. (1982), *Teachers as policy brokers in the content of elementary school mathematics*, Institute for Research in Teaching, Michigan State University, Michigan.
- Siguan, M. y Mackey Wuhan F. (1986), *Educación, bilingüismo*, Santillana/ UNESCO-AULA XXI, Madrid, pp. 34-99.
- Siguan, M. (1992) (Coord.), “Educación y lengua”, *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, HORSORI-ICE, Universitat de Barcelona, Barcelona.
- Siguan, M. (1999), *La escuela y los inmigrantes*, Paidós Educador, Barcelona.
- Simon, G. (1974), *Bibliographie zur Soziolinguistik*, Niemeyer, Tubinga, p. 53.
- Stake, R. E. (1999), *Investigación con estudio de casos*, Morata, Madrid.

- Skutnabb-Kaugas, T. (1981), “Guest worker or immigrant different ways of producing an underclass”, en *JMND*, 22, pp. 89-115.
- Smith, D. M. y R. W. Shuy (1972), eds., *Sociolinguistic in cross-cultural analysis*, Georgetown U. P., Washington.
- Stern, N. H. (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford.
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (1992), “La psychologie culturelle des immigrants hispaniques aux États-Unis: implications pour la recherche en éducation”, *Revue française de pédagogie*, n.º 101, París.
- Swain, M. (1972), en Baker, C. (1993), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, Multilingual Matters Ltd., Bridgend.
- Taba, H. (1974), *Elaboración del currículo*, Troquel, Buenos Aires.
- Tann (1990), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Morata, Madrid.
- Tapernoux (1997), *Les enseignants face aux racisme*, Anthropos, París.

- Tlatli, M. y Esteve, J. (Ed.) (1998), *Mil y una voces: El Islam, una cultura de la tolerancia frente al integrismo*, El País-Aguilar, Madrid, pp. 167-183.

- Torsten, H. y Opper, S. (1984), *Educación multicultural y multilingüe*, Narcea, Madrid.

- Valérien, J. (1990), *Alfabetización de los emigrantes y sus familias e identidad cultural*, O.I.E./Centre Unesco de Catalunya, Col. Cuestiones de Educación, Barcelona.

- VV.AA. (1992), *Ven*, Edelsa, Madrid.

- VV.AA. (1990), *Antena*, SGEL, Madrid.

- VV.AA. (1990), *Fórmula*, Santillana. Madrid.

- VV.AA. (1997), *Pasacalles*, Curso de Español para niños, SGEL, Madrid.

- Verbunt, G. (1994), *Les obstacles culturels aux apprentissages*, CNDP, Moutouge.

- Vigotsky (1896), *Pensée et langage*, Editions Socilaes, París.

- Vilanova de R. (1988), “Le portugais, une langue qui swe ressource en circulant”, en Genevieve, dir., *Vingt-cinq communautés linguistiques de la France*, Tomo 2: *Les Langues immigrées*, L’Harmattan, París, pp. 283-300.
- Villalba, F., et al. (1999), *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, MEC, Madrid.
- Villalba, F. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Universidad de Murcia, Murcia.
- Watson-Gegco, K. A. (1988), “Ethnography in ESL: Defining the essentials”, *TESOL Quarterly*, vol. 22, pp. 575-591.
- White, L. (1990), “Second language acquisition and universal grammar”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 12 (2), pp. 121-134.
- Wong Fillmore, L. (1991), “Second-language learning children: A model of language learning in social context”, en Bialystok, E. (ed.), *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge University Press, Cambridge.

APÉNDICE I

INMIGRANTES Y REFUGIADOS	EN MILLONES
Migrantes temporales	42
Inmigrantes	6
Refugiados	15
Desplazados internos	4
Total movimientos migratorios	67

Datos procedentes de: ACNUR. OCDE

Figura 54. Inmigrantes en el mundo año 1999.

COMUNIDAD AUTÓNOMA	CENTROS PÚBLICOS	CENTROS CONCERTADOS
ARAGÓN	632	151
ASTURIAS	347	60
CANTABRIA	126	45
CASTILLA-LA MANCHA	1.121	41
CASTILLA-LEÓN	1.961	258
CEUTA	4.799	345
EXTREMADURA	437	23
LA RIOJA	260	17
MADRID	10.432	1.147
MELILLA	4.693	272
MURCIA	872	55

M.E.C. Subdirección General de Educación Especial (1999)

Figura 55. Inmigrantes escolarizados en territorio MEC (Curso 1997-98).

	DESCENSO DE ALUMNOS	TOTAL MATRICULADOS
95-96	194.864	7.818.179
96-97	177.077	7.446.238
97-98	180.172	7.266.066
98-99	165.908	7.100.158

M.E.C. Subdirección General de Educación Especial (1999)

Figura 56. Descenso demográfico en las aulas.

NACIONALIDAD	PORCENTAJE
Marruecos	6.553
Ecuador	5.423
Colombia	4.181
República Dominicana	2.659
Perú	2.631
Rumania	1.227
Polonia	1.187
China	1.105
Portugal	844
Argentina	824
Francia	799
Guinea Ecuatorial	744
Filipinas	691
Italia	581
Alemania	547
Guinea	502
EE.UU.	497

Fuente: Comunidad de Madrid curso 2000/2001

Figura 57. Alumnado inmigrante escolarizado en la Comunidad de Madrid.

APÉNDICE II

Registros diarios

Nº	FECHA	HORA	CURSO	TEMA	ALUMNO (EDAD, SEXO)
1	3-II-98	10'30		Barrio-descripción	Profesor 49
2	3-II-99	10'30		Barrio-descripción	Profesora 50
3	3-II-99	10'30		Barrio-descripción	Profesora (37)
4	3-II-99	10'30		Barrio-descripción	Profesor (40)
5	14-VI-99	12		Alumnos-descripción	Profesor (45)
6	14-VI-99	12		Alumnos-descripción	Profesor (50)
7	10-V-00	11		Aprendizaje de la lengua	Hermana(18 ma. ¹⁶²)
8	24-II-00	10'15		Aprendizaje de la lengua	Madre (51 ma)
9	18-II-00	12		Motivos económicos	Madre (51 ma)
10	6-IV-94	10'30		Residencia-legalización	Madre (51 ma.)
11	6-IV-94	10'30		Futuro de los hijos	Madre (51 ma)
12	2-XII-99	9		Respeto a profesores	Madre (40 ma)
13	24-II-00	12'45		Rechazo	Padre (ma. 43)
14	24-II-00	12'45		Rechazo	Padre (ma. 43)
15	24-II-00	12'45		Rechazo	Alumno (ma.15)
16	18-II-98	12		Tradiciones	Madre (ma.51)

¹⁶² La abreviatura ma. corresponde a nacionalidad marroquí.

Nº	FECHA	HORA	CURSO	TEMA	ALUMNO (EDAD, SEXO)
17	18-II-98	12		Tradiciones	Madre (ma. 51)
18	25-X-99	13	2º	Integración en el centro	Alumno (es ¹⁶³ .13)
19	25-X-99	13	2º	Integración en el centro	Alumna (ma.14)
20	11-X-00	13	1º	Integración en el centro	Alumno (es.13)
21	11-X-00	13	1º	Integración en el centro	Alumna (es.13)
22	11-X-00	13	1º	Integración en el centro	Alumna (es.14)
23	26-II-99	12		Actividades de integración	Profesor (es.)
24	7-II-99	12		Actividades de integración	Profesora (es.)
26	7-II-99	12		Actividades de integración	Profesora (es.)
27	14-II-99	10'30		Actividades de integración	Profesora (es.)
28	14-II-99	10'30		Actividades de integración	Profesora (es.)
29	14-II-99	14	1º	Tiempo	Mohamed(13 ma.)
30	7-VI-99	14'30		Tiempo	Hanae (ma.43)
31	17-VI-98	10	2º	Tiempo	Said 1(ma.13)
32	4-VI-99	10	1º-2º	Espacio	Touria-Naima (ma.13-16)
33	27-V-99	12	1º	Espacio	Said 2 (ma.14)
34	7-VI-99	16	2º	Sentido estético	Zakarías (ma.15)
35	7-VI-99	12	1º	Comida-religión	Meissa (ma.13)

¹⁶³ La abreviatura es. Corresponde a nacionalidad española.

Nº	FECHA	HORA	CURSO	TEMA	ALUMNO (EDAD, SEXO)
36	14-V-00	10'30		Religión-vestido	Padre (ma.53)
37	30-XI-98	12'30	2º	Tradiciones-religión-cuerpo	Mourat (ma.14)
38	2-XII-99	9	2º	Ancianos-respeto	Naima (ma.16)
43	16-XII-98	12'45	1º	Obsequios-honor	Sanae (ma.13)
44	24-II-00	14'30	2º	Velo islámico	Hermano (ma.15)
45	8-V-00	12	2º	Situación de la mujer	Zineb (ma. 15)
46	8-V-00	12		Relaciones sociales	Madre (ma.)
47	12-III-00	11	2º	Contacto físico	Said (ma.14)
48	25-IV-99	13		Relaciones sociales	Profesores
49	13-II-00	10		Situación de la mujer	Madre (ma.)
50	25-I-00	15		Situación de la mujer	Madre (ma.)
51	12-V-98	12	1º	Circuncisión	Alumno (ma.13)
52	11-V-00	12'45	1º	Boda	Alumna (ma.14)
53	23-X-99	11	1º	El colegio	Alumna (ma.13)
54	15-XI-00	12		Lengua	Profesor (ma. 40)
55	21-II-00	11	2º	Lengua	Abderrahim (ma.15)

APÉNDICE III

<p>– REAL DECRETO 299/1996, de 28 de febrero. De ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. (BOE 12-3-96)</p>	<p>– REAL DECRETO 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-6-95)</p>	<p>– ORDEN 1207/2000 de 19 de abril, de la Consejería de Educación, por la que se regulan los Programas de Garantía Social en la Comunidad de Madrid. (BOCM 3-5-00).</p>
<p>– ORDEN de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docentes sostenidos con fondos públicos. (BOE 28-6-99).</p>	<p>– ORDEN de 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 23-2-96).</p>	<p>– RESOLUCIÓN de 3 de agosto de 2000, de la Dirección General de Ordenación Académica sobre evaluación y certificación en los Programas de Garantía Social. (BOCM 11-8-00).</p>
<p>– ORDEN 2316/1999, de 15 de octubre, del Consejero de Educación, por la que se regula el funcionamiento de las actuaciones de compensación educativa. (BOCM 25-10-99).</p>	<p>– RESOLUCIÓN de 25 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se regula la elaboración del proyecto curricular de la Enseñanza Básica Obligatoria en los centros de Educación Especial.</p>	<p>– ORDEN 3479/2000 de 5 de julio de la Consejería de Educación, por la que se crean las Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs) para jóvenes en la Comunidad de Madrid. (BOCM 17-7-00).</p>
<p>– RESOLUCIÓN de 14 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 de la Comunidad de Madrid. (BOCM 12-9-00).</p>	<p>– ORDEN de 18 de septiembre de 1990, por la que se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE 2-10-90).</p>	<p>– RESOLUCIÓN de 4 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre organización y funcionamiento de los Programas de Garantía Social, modalidad de Talleres Profesionales, en las Unidades Específicas de Formación e Inserción Laboral (UFILs) para jóvenes en la Comunidad de Madrid. (BOCM 12-9-00).</p>

<p>– ORDEN 4129/2000, de 8 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se convocan subvenciones a asociaciones e instituciones privadas sin fines de lucro, para la realización de actuaciones complementarias de compensación educativa durante el curso escolar 2000/2001.</p>	<p>– ORDEN de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta, destinados a los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de Educación Especial (BOE 14-4-99).</p>	<p>– ORDEN 4132/2000 de 8 de agosto, del Consejero de Educación, por la que se convocan subvenciones para el desarrollo de Programas de Garantía Social en las modalidades de Formación-Empleo, Talleres Profesionales y para alumnos con necesidades educativas especiales que se inicien durante el curso 2000/2001. (BOCM 1-9-00).</p>
<p>– INSTRUCCIONES de la Dirección General de Promoción Educativa para el desarrollo de Programas de Compensación externa en centros públicos durante el curso 2000/2001.</p>	<p>– RESOLUCIÓN de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros de Educación Especial en la etapa post-obligatoria (BOE 3-6-99).</p>	<p>– ORDEN 1651/2000 de 24 de mayo, del Consejero de Educación de la Comunidad de Madrid, por la que se autoriza la implantación de los Programas de Garantía Social en sus distintas modalidades, en centros dependientes de la Comunidad de Madrid, para el curso 1999/2000. (BOCM 6-6-00).</p>
	<p>– RESOLUCIÓN de 9 de junio de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se establecen los modelos de certificados para el alumnado que finaliza su escolarización en los programas de formación para la transición a la vida adulta en la Comunidad de Madrid. (BOE 21-6-00).</p>	<p>– INSTRUCCIONES de la Dirección General de Centros Docentes de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, sobre acceso, admisión y escolarización de alumnos en los Programas de Garantía Social, modalidad de Iniciación Profesional. (Curso 2000/2001).</p>

	<p>– REAL DECRETO 82/96 de 26 de enero, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las Escuelas de Educación Infantil y de los Colegios de Educación Primaria (BOE 20-2-96).</p>	<p>– INSTRUCCIONES de la Dirección General de Promoción Educativa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, sobre acceso, admisión y escolarización excepcional de alumnos en los Programas de Garantía Social, modalidad de Talleres Profesionales, desarrollados en Unidades Específicas y centros de Educación de Personas Adultas (Curso 2000/2001).</p>
	<p>– ORDEN de 18 de junio de 1999, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 1999/2000 (BOE 29-6-99).</p>	
	<p>– ORDEN 37/2000 de 5 de enero, por la que se dictan normas sobre la modificación de los conciertos educativos para el curso académico 2000/2001 (BOCM 10-1-00).</p>	
	<p>– ORDEN de 24 de abril de 1996, por la que se regulan las condiciones y el procedimiento para flexibilizar con carácter excepcional, la duración del período de escolarización obligatoria de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 3-5-96).</p>	

	<p>– RESOLUCIÓN de 29 de abril de 1996, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se determinan los procedimientos a seguir para orientar la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 16-5-96).</p>	
	<p>– RESOLUCIÓN de 20 de enero de 2000, por la que se determinan los plazos de presentación y resolución de los expedientes de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones personales de sobredotación intelectual (BOE 2-2-00).</p>	
	<p>– ORDEN de 21 de junio de 2000, por la que se convocan ayudas para alumnos con necesidades educativas especiales para el curso 2000/2001 (BOE. 8-7-00).</p>	

© 2000-01 Dirección General de Promoción Educativa. *Principal Adultos Diversidad*

APÉNDICE IV

1. Objetivos generales del área *basados en el Real Decreto 1007/1991, de 14 de junio, por el que se establecían las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.*

La enseñanza de la Lengua y Literatura en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria tendrá como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las capacidades siguientes:

1.1. Comprender discursos orales y escritos, reconociendo sus diferentes finalidades y las situaciones de comunicación en que se producen.

1.2. Expresarse oralmente y por escrito con coherencia y corrección, de acuerdo con las diferentes finalidades y situaciones comunicativas y adoptando un estilo expresivo propio.

1.3. Conocer y valorar la realidad plurilingüe de España y de la sociedad y las variantes de cada lengua, superando estereotipos sociolingüísticos y considerando los problemas que plantean las lenguas en contacto.

1.4. Utilizar sus recursos expresivos, lingüísticos y no lingüísticos, en los intercambios comunicativos propios de la relación directa con otras personas.

1.5. Reconocer y analizar los elementos y características de los medios de comunicación, con el fin de ampliar las destrezas discursivas y desarrollar actitudes críticas ante sus mensajes, valorando la importancia de sus manifestaciones en la cultura contemporánea.

1.6. Beneficiarse y disfrutar autónomamente de la lectura y de la escritura como formas de comunicación y como fuentes de enriquecimiento cultural y de placer personal.

1.7. Interpretar y producir textos literarios y de intención literaria, orales y escritos, desde posturas personales críticas y creativas, valorando las obras relevantes de la tradición literaria como muestras destacadas del patrimonio cultural.

1.8. Reflexionar sobre los elementos formales y los mecanismos de la lengua en sus planos fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y textual y sobre las condiciones de producción y recepción de los mensajes en contextos sociales de comunicación, con el fin de desarrollar la capacidad para regular las propias producciones lingüísticas.

1.9. Analizar y juzgar críticamente los diferentes usos sociales de las lenguas, evitando los estereotipos lingüísticos que suponen juicios de valor y prejuicios (clasistas, racistas, sexistas, etc.), mediante el reconocimiento del contenido ideológico del lenguaje.

1.10. Utilizar la lengua como un instrumento para la adquisición de nuevos aprendizajes, para la comprensión y análisis de la realidad, la fijación y el desarrollo del pensamiento y la regulación de la propia actividad.

2. Objetivos generales del área basados en el *DECRETO 34/2002, de 7 de febrero, por el que se aprueba el currículo de las áreas de conocimiento y materias obligatorias y opcionales de la Educación Secundaria Obligatoria para la Comunidad de Madrid.*, nos pareció necesario incluir ambos objetivos en el desarrollo de nuestro planteamiento didáctico

2.1. Utilizar la lengua para expresarse oralmente y por escrito de la forma más adecuada en cada situación de comunicación.

2.2. Reconocer y ser capaz de utilizar los diferentes tipos de textos y sus estructuras formales.

2.3. Desarrollar la lectura y la escritura como formas de adquisición de nuevos conocimientos, de reflexión, de autoaprendizaje y de enriquecimiento personal.

2.4. Conocer y usar las normas lingüísticas, con especial atención a las ortográficas, que se consideren vigentes en el momento actual.

- 2.5. Conocer los principios fundamentales de la gramática española, reconociendo las diferentes unidades de la lengua y sus combinaciones.
- 2.6. Conocer y valorar la realidad plurilingüe y pluricultural de España y considerar las diferentes situaciones que plantean las lenguas en contacto.
- 2.7. Conocer y comprender las principales formas de la tradición literaria occidental.
- 2.8. Reconocer los principales géneros de la tradición literaria.
- 2.9. Distinguir las principales épocas artísticas y literarias, sus rasgos característicos y los autores y obras más representativos de cada una de ellas.
- 2.10. Conocer las obras y fragmentos representativos de las literaturas de las lenguas constitucionales y de las obras fundamentales de la literatura, especialmente la del mundo occidental.
- 2.11. Aprender y utilizar técnicas sencillas de manejo de la información: búsqueda, elaboración y presentación, con ayuda de los medios tradicionales y la aplicación de las nuevas tecnologías.

APÉNDICE V

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 39

ALUMNO MARROQUÍ DE 16 AÑOS

< *Mi abuelo vino a España primero, ahora ya se ha muerto.*

< *Vivimos en Madrid.*

> *¿Dónde vivías?*

< *En Tánger.*

> *¿Dónde estudiaste?*

< *Yo estude en Marruecos dos años, se leer y escribir árabe, francés un poco.*

> *¿Cómo vivías en Marruecos?*

< *No era fácil, era difícil tener ropa y comida.*

> *¿Sois Muy religiosos en la familia?*

< *Sí.*

> *¿Cómo se practica en Marruecos la religión?*

< *¿Tienes algún problema con los compañeros?*

< *No tengo ningún problema, ni lo he tenido nunca, la verdad. Tengo muchos amigos y amigas españoles.*

< *La gente que habla árabe puede hacer lo que quiera, no por ser de Marruecos tienes que hacer cosas distintas, sólo rezar y hacer el Ramadán, lo demás no les importa. Las chicas pueden ir fuera trabajar, poner pantalón y pueden cortar el pelo, pero los beréberes no, ellos tiene que las mujeres en casa, no salir, si salen con su marido, pero sin su marido no salen ellas, no pueden.*

- < *¿Qué planes o proyectos de futuro tienes?*
- < *En casa se necesita dinero.*
- ¿Tienes prisa por empezar a trabajar?*
- < *Sí.*
- > *¿Has pensado en volver a Marruecos?*
- < *Es algo que no me he planteado, pero un día volveré.*
- > *¿Estás contento en España?*
- < *Sí, estoy a gusto, me falta tener dinero.*
- > *¿Qué tipo de comidas prefieres?*
- < *La comida es la típica de Marruecos.*
- > *¿Los horarios de comidas son iguales aquí que en Marruecos?*
- < *Muy parecidos.*
- > *¿Crees que los españoles tenemos una actitud positiva hacia los marroquíes?*
- < *Un español ve a un marroquí y piensa mal y le llama “moro”.*
- > *¿Prácticas la religión musulmana?*
- < *Este es el gran problema que tengo ahora. La idea que tiene mi padre como casi toda la gente de Marruecos con estas ideas..., seguir la religión musulmana...ya sabes que el Islam es una religión muy difícil, tienes que renunciar a muchísimas cosas (...) mi padre es un hombre muy serio, de ideas fijas y muy religioso...nos cuesta ponernos de acuerdo a los dos...porque a mi padre le gustaría que yo fuera más religioso.*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 40

ALUMNO MARROQUÍ 14 AÑOS

> *¿Cuánto tiempo llevas en España?*

< *Un año.*

> *¿Te acuerdas de tu país, de tu casa, de tus amigos?*

< *Siempre, cada vez como jugábamos.*

< *¿Vivías en un pueblo o en la ciudad?*

< *No, vivía en el campo...*

> *¿Trabajabais el campo?*

< *Sí, tenemos allí tierra para sembrar cosas.*

> *¿Qué sembrabais?*

< *Manzanas, frutas, de todo...*

> *¿Qué tal se vivía allí?*

< *Bien.*

< *¿Te acuerdas de tu país?*

< *Sí. De mis amigos, de mi casa...*

> *¿Cómo son tus amigos?*

< *Son buenos...Ahora cada uno esta en un sitio, uno en Francia..., cada uno en un sitio. Ya no queda ninguno allí.*

> *¿Vas a Marruecos en verano?*

< *Sí, claro, nos vemos allí.*

> *¿Qué hacías los días de diario?*

< *Iba al colegio y cuando salía iba con mis amigos a jugar...*

> *¿Trabajabas con tu padre en el campo?*

< *No mi padre ya trabajaba aquí en España. Yo vivía con mi madre.*

> *¿Cuándo decidisteis venir a España?*

< *Mi padre dijo que nos íbamos.*

> *¿Qué te pareció?*

< *Tenía miedo.*

> *¿Tenías ganas de venir?*

< *Sí.*

> *¿Cómo llegasteis a España?*

< *Fuimos en autobús hasta Tanger y desde allí en barco hasta Algeciras.*

> *¿Cuánto duró el viaje?*

< *1 día.*

> *¿Qué cosas te gustan de España?*

< *Televisión allí no teníamos. Bueno, algunos tienen, pero nosotros no.*

> *¿Tienes aquí TV?*

< *Sí.*

> *¿Te gusta?*

> *Sí.*

> *¿Cuántos vinisteis a España?*

< *Toda la familia*

- > *¿Cuántos?*
- < *Madre, padre, ocho...*
- > *¿Tienes amigos en España?*
- < *Sí, muchos...*
- > *¿Españoles o marroquíes?*
- < *Españoles y marroquíes.*
- > *¿Cómo te llevas con los españoles?*
- < *Bien.*
- > *¿Mantenéis en casa las costumbres de Marruecos?*
- < *A veces.*
- > *Explícame algunas cosas sobre vuestra cultura.*
- < *La religión(...) Los sábados voy a Madrid con mis padres a la Mezquita.*
- > *La idea que tiene mi padre es seguir la religión musulmana, pero es muy difícil.*
- > *¿Cómo es tu padre?*
- < *Mi padre es un hombre..., siempre es bueno.*
- > *¿Recto?*
- < *Sí.*
- > *¿Comes cerdo?*
- < *No, jamón no.*
- > *¿Qué profesión te gustaría estudiar?*
- < *Mecánico. Los sábados y domingos voy con mi padre para ayudarlo y aprender.*

> *¿Te parece difícil hablar español?*

< *Sí.*

> *¿Qué idioma hablas en tu casa?*

< *Árabe de Marruecos.*

> *¿Qué haces un día cualquiera en España?*

< *Me levanto a las 8 y voy al instituto todo el día y cuando salgo a las 2,30 voy a jugar al fútbol con mis amigos un rato y luego vuelvo a casa.*

> *¿Quieres volver a Marruecos?*

< *Sí, claro, pero sólo en verano.*

> *¿Qué tal te tratan los españoles?*

< *Bien, aunque hay alguna gente que no me trata bien.*

< *¿Qué piensas de esta gente?*

< *Me insultan cuando yo no me he metido con nadie.*

> *¿Cuántos hermanos tienes?*

< *Cinco.*

> *¿Están todos aquí?*

< *Sí.*

> *¿Son mayores que tu?*

< *No, mas pequeños*

> *¿Qué tal escribes en español?*

< *No muy bien.*

> *¿Sabes hablar francés?*

< *No, antes sí, pero ya se me ha olvidado.*

> *¿Te gusta Madrid?*

< *Sí, es muy grande Madrid esta bien.*

> *¿Quieres seguir viviendo en España?*

< *Sí, en Marruecos no hay luz ni agua.*

> *¿Te gusta más la comida de aquí o la de Marruecos?*

< *La de Marruecos.*

> *¿Tu padre trabaja?*

< *Sí, en un taller de coches. Limpia los coches.*

> *¿Quieres empezar a trabajar pronto?*

< *Sí, en cuanto pueda.*

> *¿Qué ropa llevabais en Marruecos?*

< *La gente que habla árabe puede hacer lo que quiere, tienen que rezar, hacer Ramadán, lo demás no les importa. Las chicas pueden ir fuera a trabajar o poner pantalón y pueden cortar el pelo, pero las beréberes no, ellos tiene que las mujeres en casa, no salir, si salen con su marido pero sin su marido no salen ellas, no pueden (...) en bici no montan. No pasa nada si quieres dar un vuelta, un paseo, no te van a comer fuera (...) no pasa nada. Pero ellos creen eso.*

> *¿Tus hermanas llevan velo?*

< *Sí.*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 41

ALUMNO MARROQUI DE 15 AÑOS

> *¿Cuántos años tienes?*

< *15 años.*

> *¿Cuántos años llevas en España?*

< *Dos.*

> *¿Dónde vivías en Marruecos?*

< *En Alucima, al lado de Tetuán.*

> *¿Te acuerdas de Marruecos?*

< *Sí.*

> *¿Cómo era tu casa?*

< *Era blanca*

> *¿Cuántos hermanos tienes?*

< *Uno nació aquí, y otro nació en Marruecos y cuando vinimos aquí era pequeño. tenía un año o así.*

> *¿En qué trabajaba tu padre allí?*

< *Tenía ovejas.*

> *¿Tenía su propia tierra?*

< *Sí.*

> *¿Tú eres el mayor de los hermanos?.*

< *Sí.*

- > *¿Están todos tus hermanos aquí?*
- < *Sí.*
- > *¿Estudiabas en Marruecos?*
- < *Iba a la mezquita y aprendía a leer y a escribir.*
- > *¿Qué idiomas hablas?*
- < *Yo hablaba beréber que es mi idioma y árabe hablaba un poco.*
- > *¿Cuándo ibas a la mezquita?.*
- < *Todos los días.*
- > *¿Haces el Ramadán?*
- < *Sí.*
- > *¿Rezas alguna vez?*
- < *No.*
- > *¿Qué significado tiene que hagas el Ramadán?*
- < *Nada.*
- > *¿Tú crees en Dios?*
- < *Sí.*
- > *¿Comes cerdo?*
- < *Sí.*
- > *¿Cómo era un día de diario en Marruecos?*
- < *A las siete u ocho desayunábamos y después íbamos al colegio, a la mezquita.*
- > *¿Qué aprendíais?*
- < *El Corán.*
- > *¿Cuándo jugabas?.*

< *Cuando salgo por la tarde.*

> *¿Cómo vinisteis a España?*

< *Mi padre vino primero.*

> *¿Cómo vinisteis?*

< *En barco.*

> *¿Qué pensaste o sentiste cuando viniste a Madrid?*

< *Me gustó.*

> *¿Sabías español?*

< *No.*

> *¿Qué tal el colegio?*

< *Mal no entendía*

> *¿Podías jugar con los compañeros aunque no sabías español?*

< *No.*

> *¿Fuiste directamente a una clase normal?*

< *Sí.*

> *¿Te gusta ir al colegio?*

< *Sí, y me gusta apoyo. Te enseñan a hablar.*

> *¿Vas a volver este verano a Marruecos?.*

< *Sí, voy a volver.*

> *¿En qué trabaja tu padre?*

< *Jardinero.*

> *¿Tu madre trabaja?*

< *No.*

- > *¿Tu hermana?*
- < *Tampoco.*
- > *¿Hablan español tus padres?*
- < *Mi padre sí y mi madre no.*
- > *¿Tu madre está en casa la mayoría del tiempo?*
- < *Sí.*
- > *¿Coméis cosas de Marruecos?*
- < *No comemos cerdo.*
- > *¿Rezáis en casa?*
- < *Sí.*
- > *¿Habláis en español entre vosotros?*
- < *No.*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 42

ALUMNO MARROQUÍ DE 16 AÑOS

- > *¿Dónde vivías en Marruecos?*
- < *En pueblo que se llama Casa de Cabir.*
- > *¿Viniste sólo?*
- < *Vine yo con mi madre.*
- > *¿Tu padre está en Marruecos?*

< *Se quedó allí porque había problemas con mi padre, mi madre con mi padre tenía problemas. Si la pegaba, los marroquíes son así, y si no hay dinero más.*

> *¿Cómo es tu pueblo?*

< *Es un pueblo pequeñito.*

> *¿En qué parte de Marruecos está?*

< *En el norte.*

> *¿Cómo era tu vida allí?*

< *Trabajábamos la tierra. Mi padre vendía.*

> *¿Qué vendía tu padre.*

> *Mi padre vendía frutas.*

> *¿Cómo transportaba tu padre las frutas.*

< *Teníamos un burro.*

> *¿Cuántos años tenías cuando viniste a España?*

< *Catorce.*

> *¿Te acuerdas mucho de Marruecos?*

< *Sí me acuerdo mucho, porque 14 años no es poco. Yo estaba estudiando allí y siempre cada vez que venía mi madre me ponía a llorar y al final me llevó.*

> *¿Ibas al colegio en Marruecos?*

< *Sí.*

< *¿Tenías buenas notas en el colegio?*

< *En Marruecos sí, aquí no.*

> *¿Es difícil hablar español?*

< *Sí, mucho.*

> *¿Has aprendido a leer y escribir en español?*

< *Un poco.*

> *¿Ibas a la mezquita con frecuencia?*

< *Sí.*

> *¿En España vas a la mezquita?*

< *No puedo porque está muy lejos.*

< *¿Haces el Ramadán?*

< *Hacemos el Ramadán, todo lo que nos exigen. El Ramadán es un poco duro aquí porque no hay ambiente.*

> *¿Cómo fue tu viaje?*

< *Vine con mi madre en el barco. Ella había pagado todo y luego en autobús hasta Madrid.*

> *¿Tenías tus “papeles” cuando viniste?*

< *No, pero ahora sí.*

> *¿Fue difícil obtener la residencia?*

< *Sí, tardó un año y medio en arreglarlos. Nosotros que llegamos primeros, fuimos juntos para arreglar los papeles, pero dijeron que no podíamos estar aquí, que tuvimos que volver a Marruecos. Luego, mi madre fue a un abogado y le pagó y la abogada arregló los papeles.*

> *¿Cuándo tuviste los papeles tu vida en España cambió?*

< *Si, cambió todo, sin papeles tenía miedo.*

> *¿Qué te pareció España cuando llegaste?*

< *Sí, muy diferente, mucho mejor. Porque aquí vivís mucho más tranquilo, se puede comer bien.*

> *¿Te acuerdas de Marruecos?*

< *Sí, a veces me gustaría estar allí, estar con mi padre más, ir a Marruecos un mes o dos meses y después volver aquí. No podría estar toda mi vida allí, ahora estoy acostumbrado a estar aquí. Estuve allí hace dos meses para Ramadán y la fiesta con mi padre, pero mi padre me hablaba mal me preguntaba porque no estaba trabajando, porque no tenía dinero.*

> *¿Dónde trabaja tu madre?*

< *En un casa, limpia, hace la comida y cuida a los niños.*

< *¿Quién se ocupa de la casa mientras tu madre trabaja?*

> *Mi hermana.*

> *¿Tus hermanos pequeños van al colegio?*

< *Ellos van al colegio y comen allí, mis hermanos mayores ayudan un poco también en la casa y hacen la comida.*

> *¿Qué tipo de comida coméis?*

< *Comida marroquí, couscous. Me gusta la comida española también pero no me gusta comer el cerdo.*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 43

ALUMNA MARROQUÍ DE 13 AÑOS

> *¿De dónde eres?*

< *Soy de Tetuán.*

> *¿Cómo viniste a España?*

> *En barco y autobús, me acompañó mi hermano?*

< *Sí, mi madre.*

> *¿Cuántos años tenías?*

< *Doce.*

> *¿Cuánto tiempo llevas en España?*

< *Un año.*

> *¿Sabes Español?*

< *Un poco.*

> *¿Es difícil hablar español?*

< *Contigo en clase no. Pero luego es más difícil con los otros profesores.*

> *¿Cómo son los compañeros españoles?*

< *Son insoportables.*

> *¿Por qué?*

< *Porque no respetan ni nada, o sea, no respetan.*

> *¿No te respetan a ti o no respetan la clase?*

< *A mí no me respetan nada, o sea, son como gamberros y a los profesores tampoco. Cuando nos hablaba el profesor en Marruecos es como si nos hablara nuestro padre es que no podías mirarle así, frente a frente.*

> *¿Qué te parece que haya un respeto y no se mire directamente?*

< *A mí, me da igual, o sea, que me gusta mirarlo así, porque yo también soy persona. Porque cuando éramos pequeños no sabemos. Pero pienso que yo también tengo derecho a mirarle así frente a frente. A mí me gusta el respeto y que me respeten y quien no me respete no le respeto, o sea...*

< *¿Te acuerdas de Marruecos?*

> *Sí.*

< *¿Qué hacías en Marruecos?*

> *Allí rezaba algunas veces y algunas veces no. No estudiaba muy bien pero siempre aprobaba. Bueno, las vacaciones se pasan bien, nos íbamos a la playa.*

< *¿Dónde está tu padre?*

< *Mi padre está en Marruecos, vive con otros y mi madre aquí. No están divorciados, y mi padre ya no trabaja y eso...*

> *¿Tu madre trabaja?*

< *Sí, en la limpieza.*

> *¿Vas a Marruecos con frecuencia o solo en verano?*

< *Si pasa algo urgente, como ahora que mi padre está enfermo. En verano más, en verano suelo ir.*

> *¿Piensas volver algún día para quedarte allí?*

< *Sí, yo creo que sí, pero ahora no porque no tengo que perder estudios, hasta que no coja mi título y eso... no.*

> *¿Tú practicas la religión musulmana?*

< *No practico correctamente la religión musulmana. Me gustaría practicarla pero, o sea, que... me encuentro dificultad a practicarla. Hacemos el Ramadán, todo lo que nos exigen. El Ramadán es un poco duro aquí no hay ambiente.*

< *¿Rezáis en casa?*

< *Sí.*

< *¿Todos los días?*

> *Todos los días(...) hay una mezquita en la M-30 pero yo nunca he ido.*

> *¿Tienes amigas?*

< *Algunas, pero marroquíes.*

< *¿Qué haces los fines de semana?*

> *Los fines de semana, el sábado me levanto por la mañana, desayuno, pues tengo que arreglar toda la casa y siempre, siempre igual y por la tarde nada, ahí sentada, viendo la tele o escuchando música o algo.*

< *¿Qué es lo que más te gusta de España?*

< *Me gusta como tienen más libertad las mujeres. En Marruecos se tiene que poner pañuelo.*

> *¿Cuándo se casan tienen que cambiar de forma de vestir?*

< *Bueno, depende. Pues es que cada uno tiene su forma de... Hay gente que le da igual pero la verdad, o sea, nuestra religión no nos permite hacer esas cosas, pero ahora ya, la gente...*

< *¿Qué tipo de comidas te gustan?*

> *No me gusta el cerdo. En Marruecos no se come cerdo. Y se hace Ramadán.*

< *¿Tú lo practicas?*

> *Sí. Cuando tienes la regla no, pero luego tienes que devolver los días.*

TRANSCRIPCIÓN DE LA ENTREVISTA – E 44

ALUMNA MARROQUÍ 12 AÑOS

> *¿Dónde naciste?*

< *En Marruecos.*

> *¿En qué parte de Marruecos?*

< *En Ta-za.*

> *¿Dónde está?*

< *En el norte. Es un pueblo pequeño.*

> *¿Tenías vacas y ovejas?*

< *Mi abuelo tenía vacas y ovejas.*

> *¿Trabajabais el campo?*

< *Sí.*

> *¿Ayudabas?*

< *Sí, en la casa y en el campo.*

> *¿Ibas al colegio?*

< *A la escuela coránica.*

> *¿Qué hacías en la escuela coránica?*

< *Por la mañana leíamos el Corán y por la tarde, por la tarde limpiamos la clase.*

> *¿Dónde estaba?*

< *En la mezquita.*

> *¿Te ibas con tus amigas a jugar?*

< *Sí.*

> *¿Cómo era un día en Marruecos?*

< *Yo ayudaba a mi abuela que metía las vacas en el garaje, nada más.*

> *¿Cómo era la casa?*

< *Grande.*

> *¿Quiénes vivíais en la casa?*

< *Toda la familia.*

> *¿Cuántos hermanos tienes tú?*

< *Cinco.*

> *¿Estabais todos en Marruecos con tu madre?*

< *Claro, mi padre estaba trabajando en Madrid.*

> *¿Cuántos años lleva en España tu padre?*

< *Siete.*

> *¿Y tú?*

< *Dos.*

> *¿Tu padre a qué se dedica?*

- < *Mi padre ahora está trabajando en una finca.*
- > *¿Cómo viniste de Marruecos?*
- < *En barco y luego en autobús.*
- > *¿Qué te pareció España cuando llegaste?*
- < *Antes cuando llegué, me parecía muy mal, no me gustaba porque no tenía hermanos y no tenía amigos donde jugar, estaba todo el día en casa viendo la tele y no lo entendía.*
- > *¿Cuándo llegaste a España?*
- < *En junio. Me quedé aquí, hasta.. no sé cuatro meses o así sin entrar o así al colegio.*
- > *¿Por qué no venías al colegio?*
- < *Porque no quería. Yo quería volver.*
- > *¿Qué es lo que más te gusta de España?*
- < *La “tele”.*
- > *¿Ves mucho la tele?*
- < *Sí.*
- > *¿Vosotros celebráis vuestras fiestas aquí?*
- < *Sí, la Fiesta del Cordero.*
- > *¿Haces el Ramadán?*
- < *A veces.*
- > *¿Te gusta leer?*
- < *Sí, mucho.*
- > *¿Qué lees?*

< *Cuentos porque eso es lo que más me gusta.*

> *¿Qué tal vas en el colegio?*

< *En el colegio bien.*

> *¿Seguro?*

< *Sí.*

> *¿Te llevas bien con los compañeros?*

< *Sí.*

> *¿Tu madre trabaja?*

< *No mi madre no quiere que trabajar.*