

LALLIA

**SERIES
MAIOR 21**

VOLUME COORDINADO POR:
M^a TERESA DÍAZ GARCÍA
INMACULADA MAS ÁLVAREZ
LUZ ZAS VARELA

INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA E INMIGRACIÓN

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA

INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA E INMIGRACIÓN

Colección Lalia
Series Maior
Nº 21

INTEGRACIÓN LINGÜÍSTICA E INMIGRACIÓN

VOLUME COORDINADO POR

M^a Teresa Díaz García
Inmaculada Mas Álvarez
Luz Zas Varela

CORRECCIÓN LINGÜÍSTICA A CARGO DE

Carme Silva Domínguez

2008

UNIVERSIDADE DE SANTIAGO DE COMPOSTELA



Esta obra atópase baixo unha licenza internacional Creative Commons BY-NC-ND 4.0. Calquera forma de reprodución, distribución, comunicación pública ou transformación desta obra non incluída na licenza Creative Commons BY-NC-ND 4.0 só pode ser realizada coa autorización expresa dos titulares, salvo excepción prevista pola lei. Pode acceder Vde. ao texto completo da licenza nesta ligazón:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.gl>

*Como paso previo á súa edición, este libro foi sometido
a un proceso de avaliación por censores externos á
Universidade de Santiago de Compostela.*

© Universidade de Santiago de Compostela, 2008

Edita

Edicións USC

Campus Vida

15782 Santiago de compostela

<https://www.usc.gal/publicacions>

Maqueta

Imprenta LITONOR

Santiago de Compostela

DOI: <https://dx.doi.org/10.15304/lm.2026.288>

ÍNDICE

A inmigración e a escola en Galicia. Texto e contexto dun proceso. <i>Miguel Anxo Santos Rego</i>	11
Claves do ensino de segundas linguas a inmigrantes: revisión e propostas. <i>Félix Villalba e Maite Hernández</i>	31
Iniciativas de formación en lingua galega para inmigrantes. <i>Carme Silva Domínguez</i>	53
Problemas de aprendizaxe en contextos multilingües. <i>Andrés Suárez Yáñez</i>	81
Falar <i>el nosotros de allá y el ellos de aquí</i> : a variación do castelán como obxecto de reflexión e de ensino. <i>Virginia Unamuno, Amparo Tusón, Víctor Corona</i>	95
O Portfolio europeo das linguas. Reflexións e ideas para a súa posta en práctica na aula. <i>Ignacio M. Palacios Martínez</i>	117
O español para inmigrantes adultos a través do enfoque por tarefas. Proposta de obradoiro. <i>Nuria Galán Suárez e Luisa González Vázquez</i>	137
Selección e análise de materiais para o ensino de segundas linguas no contexto educativo. <i>Marta Blanco, Inmaculada Mas Álvarez e Luz Zas Varela</i>	145
Máis alá da inmersión lingüística. Un programa de acollida e orientación para alumnos inmigrantes. <i>María Teresa Díaz García e Rebeca Sampetro Cid</i>	171
Posta en práctica dun traballo de integración. <i>M^a del Carmen Montero López</i>	183

INTRODUCCIÓN

Estamos asistindo a unha serie de cambios sociais que afectan directamente ao contexto educativo. Algúns dos retos que debe afrontar a escola do século XXI son que o cen por cen do alumnado remate o ensino obrigatorio e que mellore a convivencia escolar. Para acadar estes obxectivos, as linguas adquiren unha especial relevancia, ao constituírense en vehículos privilexiados para a interacción nos centros e para o ensino-aprendizaxe dos contidos curriculares.

O sistema educativo vai máis alá do que acontece nas aulas. O currículo formal, as metodoloxías empregadas, a dispoñibilidade de medios e recursos didácticos, a relación coas familias e outras institucións do contorno, a formación dos docentes, etc. son algúns dos aspectos que condicionan a calidade da educación, e que son obxecto de atención nas achegas deste libro.

A máis recente Lei de Educación (LOE), para evitar o fracaso escolar e facilitar a integración do alumnado inmigrante, propón un conxunto de medidas de atención á diversidade como programas de apoio, de diversificación curricular e de ensinanzas adaptativas. Na integración lingüística do alumnado xoga un papel decisivo a aprendizaxe da lingua ou linguas empregadas na comunidade. Nesta liña, presentamos deseguido as contribucións de profesionais dedicados á investigación neste campo.

Con este volume pretendemos achegar aquelas persoas implicadas ou interesadas no eido do ensino de segundas linguas a inmigrantes ás propostas de diversos especialistas e profesionais que afrontan desde diferentes perspectivas este tema.

Na primeira contribución deste libro, Miguel Anxo Santos Rego —especialista en educación intercultural— expón a evolución do número de estudantes estranxeiros nas escolas de Galicia na última década, con especial atención á inmigración de retorno. Este autor, aínda que recoñece como positivas as iniciativas levadas a cabo pola administración educativa nos últimos anos, percibe como necesaria unha política con obxectivos claros e concretos, como a elaboración dun plan específico de formación do profesorado sobre *inmigración e educación intercultural*.

Félix Villalba e Maite Hernández, referentes obrigados ao falar de ensino de linguas a inmigrantes, defenden no segundo capítulo a necesidade de deseñar programas específicos de lingua para estes alumnos, como un xeito de garantir o dereito a unha educación de calidade para todos os habitantes dun mesmo territorio e a igualdade de oportunidades.

Na terceira contribución a este volume, Carme Silva Domínguez fai unha descrición e valoración das actuacións que hoxe en día se están a desenvolver en Galicia sobre inmigración e ensino do galego tanto na escola como na educación de adultos. Neste último ámbito, detéctase unha carencia de profesionais con formación específica e unha ausencia de actuacións planificadas e coordinadas desde a administración. A autora espera que como froito da reflexión sobre estes aspectos, o *Plan Galego de Inmigración 2007-2010* teña en conta o interese que a parte lingüística ten no proceso de integración social dos inmigrantes.

Andrés Suárez Yáñez, con ampla experiencia no ensino de linguas en contextos multilingües, expón unha serie de medidas realistas recollidas ao abeiro do seu traballo e formación sobre o tema: a boa integración da familia e o estudante inmigrante no ambiente escolar, a importancia de seguir cultivando a súa lingua materna e que todo o persoal do centro siga unhas pautas de actuación lingüística homóxeneas, entre outras.

No seguinte capítulo, Virginia Unamuno, Amparo Tusón e Víctor Corona presentan un traballo que mostra a preocupación das identidades no contexto da inmigración, en particular os usos lingüísticos que se refiren á variación dunha lingua. O punto de partida da análise está constituído por entrevistas, clases e textos escritos nos que os estudantes e futuros docentes reflexionan sobre o emprego da lingua castelá e os seus usos nas diversas prácticas sociais.

Ignacio Palacios fai unha proposta —desde a súa recoñecida experiencia na didáctica do inglés— de utilización do *Portfolio Europeo das Linguas* como ferramenta didáctica. Mostra unha serie de suxestións para levar á aula actividades prácticas do Portfolio. O carácter innovador e didáctico destas actividades responde ás necesidades que se van detectando nas aulas de linguas.

Continuando na liña metodolóxica, Nuria Galán e Luisa González propoñen un obradoiro de ensino de español para inmigrantes adultos a través do enfoque por tarefas. As finalidades destas actividades son dúas: entender os presupostos desta metodoloxía e decidir se é axeitada para o ensino de linguas a inmigrantes adultos.

A contribución de Marta Blanco, Inmaculada Mas e Luz Zas xira en torno a tres manuais de ensino de español a inmigrantes para o nivel de secundaria. Estes materiais son comparados canto aos obxectivos, contidos, metodoloxía, ni-

veis de lingua e destinatarios, coa finalidade de avaliar a súa adecuación para seren empregados no nivel académico para o que foron deseñados.

M^a Teresa Díaz e Rebeca Sampedro elaboran un programa de acollida e orientación para alumnos inmigrantes, como un dos elementos do protocolo de acollida para todos os alumnos dos centros educativos. As accións prioritarias que cómpre desenvolver supoñen, entre outras, a realización de cambios metodolóxicos e organizativos que dean resposta ás dificultades de integración deste alumnado, co fin de mellorar a comunicación dentro da aula e facilitar a cohesión grupal.

Pecha o volume a contribución de M^a del Carmen Montero, quen relata a posta en práctica dun plan de integración levado a cabo nun Instituto de Ensino Secundario da comunidade galega. Desta experiencia despréndense unha serie de demandas á administración educativa para poder atender ao alumnado estranxeiro, de tal xeito que se lle facilite unha rápida adaptación á cultura de chegada.

Para rematar esta presentación, non queremos deixar de mostrar o noso agradecemento a unha serie de persoas e institucións pola axuda prestada, sen a cal, este libro non sairía a lume. En primeiro lugar, damos as grazas aos participantes —tanto asistentes como poñentes— no I Curso de Verán sobre Ensino de Segundas Linguas a Inmigrantes, organizado pola Vicerreitoría de Cultura da Universidade de Santiago de Compostela en xullo de 2007. Este curso constituíu o xermolo dunha serie de actuacións, entre as que se atopa esta publicación. Temos que agradecer tamén ao Departamento de Lingua Española da USC a financiación deste volume. Para finalizar, o noso agradecemento á profesora do departamento de Filoloxía Galega da USC Carme Silva Domínguez pola corrección lingüística dos artigos que compoñen este libro.

A INMIGRACIÓN E A ESCOLA EN GALICIA. TEXTO E CONTEXTO DUN PROCESO

MIGUEL ANXO SANTOS REGO
Universidade de Santiago de Compostela

Introdución

Nos últimos tempos converteuse nun tópico equiparar o aumento da inmigración nesta primeira década secular ao propio da chamada globalización. Se hai vinte anos era clara a existencia de países netamente emigrantes e doutros netamente receptores de persoas foráneas, hoxe hainos que son de inmigración e de emigración. Algúns países da actual Unión Europea, como España, encaixan, sen dúbida, nesta tipoloxía, aínda que o peso da inmigración sexa nestes momentos moi superior ao da emigración. Só algúns lustros atrás eran moitos máis os españois noutros países que as persoas chegadas doutras terras vivindo entre nós.

A inmigración vén adquirindo tamén unha certa significación no contexto galego debido a cambios que aconteceron na nosa terra, acostumada a ser referencia de país eminentemente emigrante, para ir representándose (de vagar, iso si) como país con inmigración. Malia que os indicadores económicos non son precisamente óptimos, parece que a expansión do sector servizos e outros factores dispersos veñen xerando certas oportunidades para os inmigrantes en Galicia. De acordo cos datos estatísticos do *Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales* (www.mtas.es), na nosa Comunidade tiñan tarxeta ou autorización de residencia en vigor a 31 de marzo de 2007 64.634 persoas de orixe estranxeira, o que supón máis de cinco veces as que o tiñan a comezos da década dos noventa (concretamente, en 1991 eran 12.598). O que tales cifras indican é a porcentaxe de estranxeiros residentes na Comunidade Autónoma a respecto do total da poboación da Comunidade. Pois ben, esa porcentaxe é do 2.3%. De todo os xeitos,

sabendo da complexidade estatística neste eido, estamos seguros de que o número sobe bastante.

Tampouco podemos deixar de lado un tema que nos atinxe nuclearmente. Como era previsible, Galicia está destacando por esa nova forma de inmigración que chamamos “emigración de retorno”. Como di Losada Álvarez (2004), a volta definitiva de antigos emigrantes é, en realidade, un movemento inmigratorio, sobre todo no sentido económico e social. E, se buscamos a procedencia dos retornados, o que encontramos nos últimos tempos é un aumento considerable dos que veñen de América, sendo previsible que ese feito continúe no futuro, aínda que dependerá bastante dos incentivos que depare a realidade política e económica do país.

Nun contexto así, resulta lóxico agardar que a escola se vexa afectada polos fluxos migratorios, posto que, ademais, é a institución que garante formalmente o dereito á educación para todos. Ese dereito, e o correspondente servizo asociado, non están suxeitos a debate baixo ningunha circunstancia ligada ao status de residencia familiar. Polo tanto, se os asentamentos aumentan e a inmigración se fai, paulatinamente, definitiva, as políticas de escolarización teñen que converterse en peza importante da política educativa a seguir en relación cos fluxos migratorios. Ben entendido que a política educativa é bastante máis que escolarizar eficazmente.

Temos, pois, que a mestura de inmigración xeral e inmigración de retorno é clave para entender no noso tempo a realidade social e educativa de Galicia. Desde logo, o ensino de segundas linguas para inmigrantes en Galicia tampouco se pode planificar á marxe dese contexto. Nesta liña, a escolarización serve como ángulo de interese en relación coas políticas públicas que implican ou teñen que ver cos fluxos migratorios no país. Naturalmente, postos a avaliar esas políticas, ocupará lugar destacado a resposta que estea en condicións de dar o sistema educativo ao desafío que incorpora a inmigración, conxuntamente coa súa contribución ao desenvolvemento de patróns dignamente integradores para os que chegan.

Pensamos que toda atención educativa aos colectivos inmigrantes debe entenderse nunha dinámica de inclusión social, e non só escolar. Do que se trata é de que nas escolas e nas comunidades poidamos contar con recursos para xerar accións innovadoras e ir desenvolvendo, en definitiva, suxeitos con habilidades, destrezas e competencias dabondo como para vivir libre e autonomamente. Ademais de que a inmigración e a educación teñen sempre camiños cruzados, entre outras causas polo inalienable dereito á educación que asiste ás persoas, os seus fíos conectadores proxéctanse, como expresa Blanco Puga (2002), no tipo de so-

cidade futura que se pretende deseñar, onde as políticas deberán formular, leximitar e orientar prácticas cara unha sociedade integrada na súa diversidade.

Inmigración e escolarización en Galicia

A escola non é allea, nin podería selo, á incidencia dos novos fluxos migratorios. Non estraña que a inmigración acabase por ser representada a modo de novo desafío para a rede de ensino dun país historicamente acostumado a lidar con fluxos de saída, pero moito menos cos de entrada.

Aínda que o número de alumnos estranxeiros en España aumentou de forma continua na pasada década, o crecemento máis acusado prodúcese nos últimos anos. Deste xeito, o continxente de alumnos de orixe foránea rexistrados no curso 2005-06 (529.461) supera en máis de 470.000 aos contabilizados xusto unha década antes (1995-96) (ver Táboa 1). Por dicilo doutro modo, se no ano 1995-96, de cada 1.000 alumnos matriculados 7.5 eran estranxeiros, no curso 2005-06 tal representación elevouse ata os 74 (www.mec.es). É así como o alumnado estranxeiro se fai cada vez máis visible nos centros escolares, representando xa no curso 2005-06 o 7.6% do total da poboación escolarizada.

Considerando o tema por Comunidades Autónomas, ratifícase esa mesma tendencia en cada un dos territorios do Estado (ver Santos Rego e Lorenzo Moleado 2003). Aínda que en números absolutos las Comunidades con maior representación son Madrid, Cataluña, Valencia e Andalucía, as que rexistran a maior porcentaxe de alumnado estranxeiro a respecto da poboación escolar xeral son Illas Baleares (12,8), Madrid (12), A Rioxa (11,4), Murcia (10,5), Cataluña (10,2), Navarra (9,4), Comunidade Valenciana (9,9), Canarias (8,2) e Aragón (8,9) (datos referidos ao curso 2005-06).

Por baixo do 5% estarían Cantabria (4,7), Andalucía (4,3), País Vasco (4), Asturias (3,3), Extremadura (2,2), Galicia (2,2) e Ceuta (1,6); Castela e León (5,1), Castela-A Mancha (6,1) e Melilla (5,7) superan esa porcentaxe.

O *Ministerio de Educación y Ciencia* dá conta do cambio de tendencia, iniciando no curso 2003-04, ao referir os datos de escolarización xeral no país. En tales rexistros é onde se evidencia o aumento de alumnado no ensino non universitario despois de 15 anos de continuos descensos. Naturalmente, este feito é resultado da incorporación ao sistema dos nenos e das nenas doutros países, sumándose ao crecemento da natalidade. A confirmación témola acudindo aos datos sobre os nados en España de nai estranxeira: mentres que en 1999 o número destes nenos representaba o 4.9% (18.503) do total, no ano 2003 esa porcentaxe situábase no 12.1%

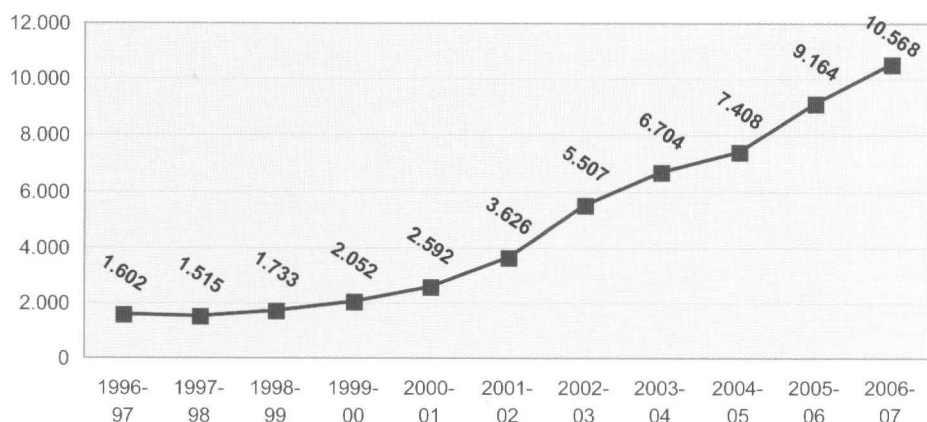
Táboa 1. Alumnado estranxeiro por Comunidade Autónoma

	95-96	96-97	97-98	98-99	99-00	00-01	01-02	02-03	03-04	04-05	05-06 ¹
Andalucía	4.824	5.036	5.254	8.605	14.673	17.696	22.749	34.334	44.240	51.340	60.218
Aragón	765	970	1.101	1.364	1.820	2.943	5.214	8.725	11.762	13.815	16.558
Asturias	471	506	556	600	826	1.037	1.661	2.594	3.236	3.738	4.073
Illas Baleares	1.976	2.207	2.956	3.510	4.740	6.125	8.712	12.519	15.591	17.197	19.161
Canarias	4.574	5.268	6.230	7.449	8.749	10.523	14.185	17.831	21.996	25.075	26.759
Cantabria	215	270	306	418	561	715	1.097	1.873	2.609	3.088	3.662
Castela e León	2.352	2.320	2.593	2.720	3.379	4.334	6.274	9.868	12.318	15.384	17.690
Castela- A Mancha	898	1.061	1.383	1.674	2.268	3.530	5.801	9.958	13.419	16.967	19.476
Cataluña ²	16.965	18.360	20.090	16.851	19.821	24.902	36.308	54.009	77.273	92.313	110.388
Valencia	4.488	6.242	7.135	7.782	9.461	14.378	23.139	37.941	52.831	62.137	70.754
Estremadura	364	306	500	766	1.127	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507	4.018
Galicia	1.546	1.456	1.558	1.625	1.929	2.350	3.497	5.317	6.539	7.121	8.921 ³
Madrid	14.167	15.830	18.784	22.319	30.519	40.967	57.433	81.723	98.020	102.991	114.566
Murcia	659	826	1.180	1.921	2.922	4.481	8.370	13.919	18.740	20.622	25.773
Navarra	460	399	625	719	1.011	1.840	3.611	5.680	7.101	7.937	8.640
País Vasco	1.727	1.600	1.685	1.766	2.413	3.268	4.723	6.724	8.618	10.922	12.745
Rioxa (A)	254	227	273	366	507	848	1.520	2.640	3.472	4.137	4.930
Ceuta	174	24	18	25	39	55	135	136	182	228	251
Melilla	315	136	108	107	538	500	733	591	1.013	772	878
Total	57.194	63.044	72.335	80.587	107.303	141.916	207.112	309.058	402.116	459.291	529.461
1 Datos Avance.											
2 Para a lectura dos datos do MEC debemos ter en conta varias consideracións: a) En Cataluña prodúcese, no curso 1998-99, unha ruptura da serie debido ao cambio de procedemento na obtención da información; e b) En Galicia e Navarra non se inclúe o alumnado estranxeiro do Primeiro Ciclo de Educación Infantil, por non dispor desta información, posto que a competencia nese ciclo non lle corresponde á administración educativa.											
3 Debemos chamar a atención sobre as diferenzas numéricas entre o MEC e a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. Tales diferenzas deben explicarse en función do período do curso no que se recollen os datos.											
Fonte: Elaboración propia a partir dos datos do Ministerio de Educación y Ciencia (www.mec.es).											

(53.306). Nese mesmo ano, foron as mulleres marroquís as que máis fillos tiveron (o 19.7% do total de nacementos de nai estranxeira), seguidas moi de preto polas ecuatorianas (19.52%) (INE, 2005). Os datos do INE para 2005 reflicten un 15% máis de nacementos, o que implica un total de 70.259 de nai estranxeira.

Demóstrase que Galicia experimentou, sobre todo, desde o curso 1999-2000 (ver Gráfico 1), unha evolución claramente ascendente no número de alumnos es-

Gráfico 1: Evolución do alumnado estranxeiro en Galicia



tranxeiros presentes nas súas aulas; tendencia sostida ata o curso 2006-07, se ben observamos indicios de que o crecemento será moderado nos vindeiros anos¹.

Mentres no curso 1999-00 a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria rexistraba un total de 2.052 alumnos estranxeiros escolarizados nos centros educativos da Comunidade, no curso 2006-07 esta cifra elevábase a 10.568, o que implica un incremento superior aos 8.000 alumnos, porcentaxe moi considerable se temos en conta que o total de alumnos diminuíu durante ese período en 57.910, o que representa o 13,5%. Isto explica que a porcentaxe de alumnado estranxeiro respecto do total galego (considerando todas as etapas educativas) fora de 0,5% no curso 1999-00, mentres que no último ano ascendeu xa ao 3,3%.

As provincias con maior número de alumnado procedente do estranxeiro son as de Pontevedra (4.166) e A Coruña (3.981), e a certa distancia están Lugo (1.293) e Ourense (1.128).

Cando se aborda a cuestión da escolarización de nenos inmigrantes en Galicia, é preciso chamar a atención sobre un tema fundamental, máxime nunha terra que historicamente sufriu unha portentosa diáspora. A precisión conceptual

¹ No ano 2005, a inmigración de retorno a Galicia supuxo un volume de 5.766 persoas, o que representa o 15,8% respecto do total español, situando á nosa Comunidade Autónoma na segunda posición despois da Comunidade de Madrid (6.426), independentemente de que moitos dos retornados á capital do Estado sexan oriúndos de Galicia (INE, 2006). Mentres que no ano 2004 Iberoamérica era a referencia principal desta inmigración de retorno a Galicia, Europa ocupou ese lugar ao ano seguinte (voltaron de diversos países deste continente un total de 4.097, nada menos que o 65%), tendencia que parece manterse nestes momentos.

Gráfico 2: Evolución do alumnado en Galicia (1999-2007)

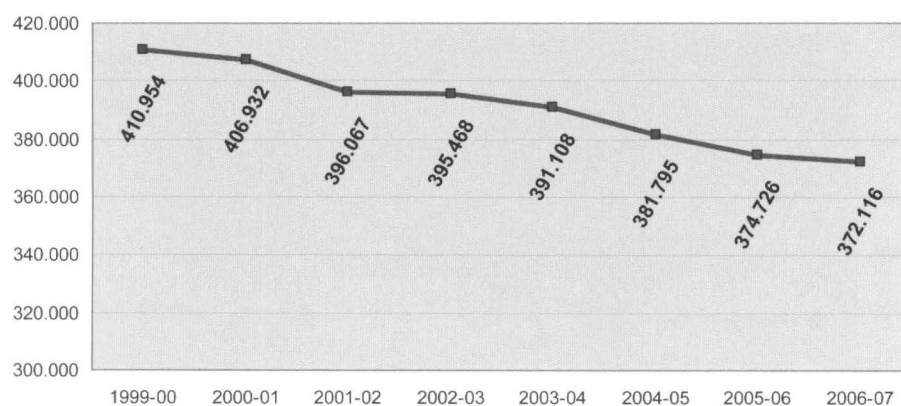
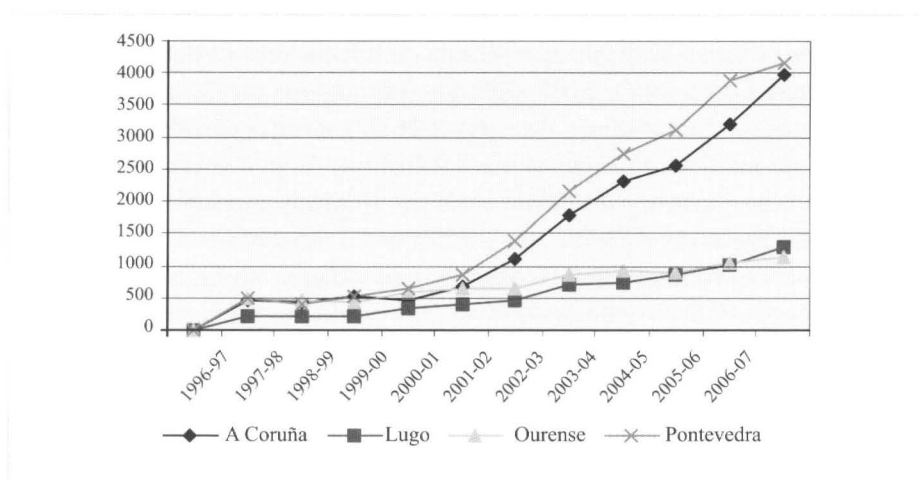


Gráfico 3: Evolución do alumnado estranxeiro en Galicia segundo provincias



suxírenos que maticemos: baixo a denominación de 'colectivo inmigrante' o que aparece é unha visión uniformizadora a cargo dos nacionais do país e das súas institucións (Carrasco, 2003). Sería irresponsable simplificar o tema da diversidade nas aulas, xa que en moitos casos tratamos o colectivo inmigrante como unha poboación homoxénea, cando en realidade é, en si mesmo, un exemplo de diversidade (Colectivo IOÉ 2002).

Táboa 2: Países con maior representación
en cada área xeográfica (cursos 96-97 e 06-07)

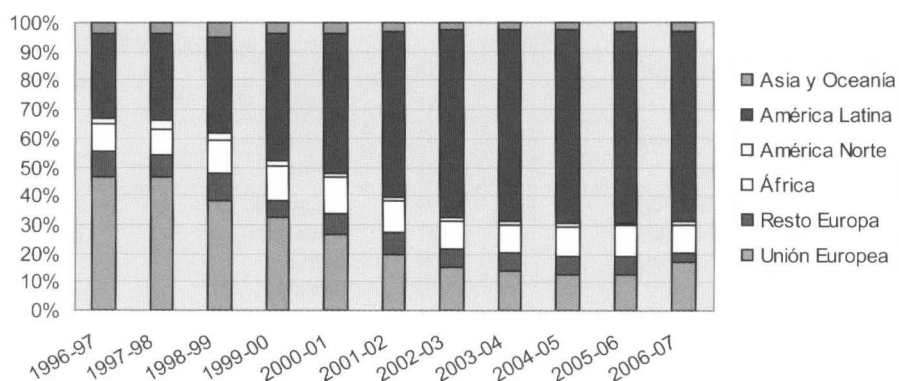
	1996-97		2006-07	
Unión Europea	Portugal	555	Portugal	759
Resto Europa	Suíza	51	Suíza	172
África	Marrocos	82	Marrocos	784
América Norte	EEUU	31	EEUU	89
América Latina	Venezuela	91	Colombia	1.649
	Arxentina	81	Arxentina	1.192
	Colombia	74	Brasil	877
	Brasil	59	Uruguai	763
	R. Dominicana	54	Venezuela	745
	México	23	R. Dominicana	300
	Cuba	32	Ecuador	233
	Uruguai	18	Cuba	179
Asia y Oceanía	China	38	China	228

Boa parte dos alumnos escolarizados en Galicia procede de América Latina e dos países que conforman a Unión Europea. En moitos casos, os nenos e nenas da Unión non son percibidos propiamente como inmigrantes pola comunidade educativa, aínda que si sexan estranxeiros, e se lles recoñeza a súa manifesta contribución á diversidade nas aulas (Santos Rego e Lorenzo Moledo 2003). Por iso, asumimos con certa reserva a definición de alumnado de orixe inmigrante que se realiza no Informe presentado polo *Defensor del Pueblo* (2003), ao entender que baixo este paraugas non podemos incluír aos nenos que proveñen da UE nin dos países de América do Norte, por máis que compartamos que todo inmigrante é estranxeiro, pero non todo estranxeiro é inmigrante.

A tendencia evolutiva nos doce últimos cursos académicos (ver Táboa 2), permítenos observar moi claramente como no curso 1999-00 se produce unha fenda no comportamento dos datos, xa que ata ese momento hai unha dominancia dos nenos e nenas orixinarios dalgún país da Unión Europea², sobresaíndo os procedentes de Portugal, seguidos dos oriúndos de América Latina. Porén, a partir desta data a tendencia invértese debido a que a poboación do cono sur medra de forma moi acusada.

² Nesa altura, a Unión Europea estaba formada por: España, Portugal, Reino Unido, Irlanda, Francia, Alemaña, Italia, Grecia, Finlandia, Dinamarca, Suecia, Luxemburgo, Bélxica, Países Baixos e Austria. Será no 2004 cando a Europa dos 15 dá paso á Europa dos 25, ao incorporarse Malta, Chipre, República Checa, Eslovenia, Eslovaquia, Polonia, Estonia, Letonia, Lituania e Hungría.

Gráfico 4: Evolución dos alumnos estranxeiros segundo procedencia



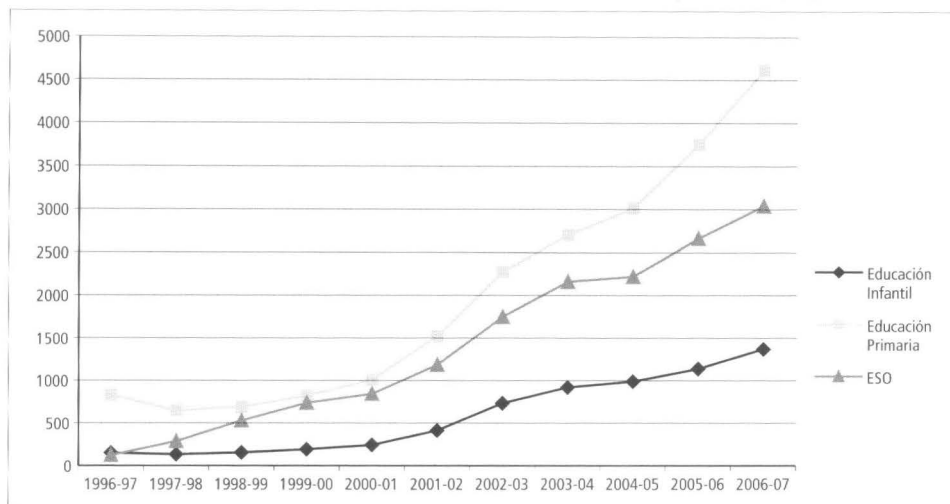
Así pois, aínda que todos os colectivos experimentan un notable incremento ao longo destes anos, sen lugar a dúbidas os continxentes que medran con maior contundencia son aqueles que proceden de América Latina e África (ver Gráfico 4).

Pero non só se produce un cambio no nivel cuantitativo, senón tamén no cualitativo no que se refire á presenza por países en cada unha das áreas xeográficas delimitadas. Concretamente, na década dos noventa do pasado século temos que facer referencia aos seguintes países: en Asia e Oceanía, China; en América Latina son Venezuela, Arxentina e Colombia os máis representados; en América do Norte, Estados Unidos; en África, Marrocos; no resto de Europa, Suíza; e na Unión Europea, Portugal. Estes datos veñen confirmar a considerable influencia, sobre todo neste primeiro momento, da inmigración galega de retorno —sobre todo a procedente do cono sur americano— no que chamamos xenericamente colectivo inmigrante. Por contra, entrado o novo milenio, as referencias nacionais mudan notablemente sobre todo na área americana: Colombia, Arxentina, Uruguai e Venezuela son os países que achegan un maior número de efectivos. Vexamos como mostra a comparativa entre os cursos 1996-97 e 2006-07 (ver Táboa 2).

Globalmente, tomando como referencia o último ano analizado, catro países latinoamericanos (Colombia, Arxentina, Uruguai e Venezuela) representan o 50% dos alumnos estranxeiros escolarizados en Galicia; o restante 50% confórmano unha ampla gama de nacionalidades, ata acadar un total de 83³. Curiosa-

³ Segundo os datos do curso 2004/05, seis países representan o 60.1% da poboación escolar estranxeira en España: Ecuador (89.206), Marrocos (69.305), Colombia (41.551), Romanía (29.490), Arxentina (25.637) e Reino Unido (20.512) (MEC, 2005b).

Gráfico 5: Evolución alumnado estranxeiro en Infantil, Primaria e ESO



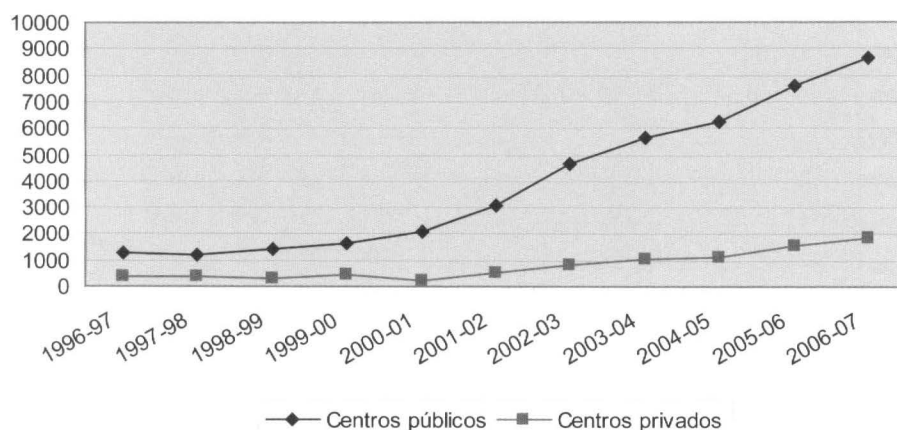
mente, observamos que a emigración galega a Europa non ten apenas repercusión na escolaridade. Isto pode ser debido a que no caso europeo a emigración non alcanzaba a toda a familia, xa que os fillos quedaban, en boa parte dos casos, ao coidado dos avós. Polo tanto, a súa escolarización principal tiña lugar en Galicia (Santos Rego 2002, 2007).

A maior parte dos alumnos están escolarizados, como é doado de advertir na gráfica que segue, en Educación Primaria e Secundaria Obrigatoria (ESO), de xeito que nos tres últimos anos académicos ambos os niveis concentran máis do 70% (concretamente, o 70,6%, o 70,01% e o 72,4%, respectivamente) da poboación estranxeira matriculada en centros educativos de Galicia.

Na escolarización deste alumnado debe conseguirse unha distribución equilibrada entre os centros sostidos con fondos públicos en condicións que favorezan a integración, evitando a concentración ou dispersión excesivas (ver Real Decreto 299/1996, do 28 de febreiro, de ordenación das accións dirixidas á compensación de desigualdades en educación, BOE, 12/05/96). Unha vez máis, a realidade dos datos ponnos diante dos ollos algo ben diferente do previsto na lexislación.

Como podemos observar, os alumnos estranxeiros en centros de titularidade pública increméntanse notablemente a partir do curso 2000-01. Así, na década dos noventa as porcentaxes nestes centros non superan o 80%, servindo como mostra a representación dos cursos 1993-94 e 1999-00: durante o primeiro, o 74,6% do alumnado aparece matriculado en centros públicos e o 25,4% restante en centros privados (nos que se inclúen os privados concertados), mentres que

Gráfico 6: Evolución do alumnado estranxeiro en centros públicos e privados



no ano que marca o final da década, as porcentaxes elévanse a favor dos públicos (78.8%) fronte aos privados (21.2%). Co inicio do novo século (2000-01) o saldo favorable aos centros públicos faise máis contundente se cabe (85.5%), manténdose, sen grandes cambios, nos cursos seguintes (85,2%, 84,4%, 84,6%, 84,6%, 83,1% e 82,2%, respectivamente).

Xa que logo, as cousas aparecen moi claras neste momento: o 84.6% do alumnado estranxeiro está matriculado en centros públicos e non chegan ao 20% os que cursan os seus estudos en centros privados. Ben entendido que se trata de centros privados e privados concertados, estes últimos tamén sostidos con fondos públicos. As cifras que manexa o *Ministerio de Educación y Ciencia* (2005b) (www.mec.es) para o curso 2005-06 tamén apuntan nesta mesma dirección dun importante desequilibrio cuantitativo entre centros públicos (82,1%) e privados (17,9%). Os datos amosados evidencian que as comisións de escolarización, encargadas de facilitar este proceso aos alumnos pertencentes a minorías con condicións sociais e culturais que dificultan a súa integración escolar, teñen que ser un pouco máis belixerantes pois do que se trata é de acadar máis equilibrio na distribución destes alumnos (Real Decreto 366/1997, do 14 de marzo e Orden Ministerial do 26 de marzo de 1997; Orde do 16 de marzo de 2001 e Orde do 24 de abril). Esta situación recóllese na *Ley Orgánica de Educación* (BOE, 4 de maio de 2006) que no seu preámbulo fai referencia ao modelo de concertos (ver *Ley Orgánica del Derecho a la Educación*) dicindo que aínda que noutrora funcionara bastante ben, o paso do tempo obriga a considerar novas necesidades, e unha delas ten que ver coa distribución equitativa do alumnado entre os distintos centros docentes (ver capítulo III).

A formación do profesorado na atención educativa aos alumnos inmigrantes

O primeiro que cómpre clarear é o título deste epígrafe. En ningún caso se pretende dicir que hai unha formación do profesorado para desenvolver esa atención separando aos alumnos que chegan dos seus compañeiros nas aulas ordinarias, ata que esas nenas e nenos están en condicións académicas, sociolingüísticas e culturais de incorporarse a elas. Independentemente das medidas que se consideren axeitadas, nalgúns casos de maior complexidade, coa meta posta na aceleración da dinámica integradora, o certo é que non cabe máis formación do profesorado (inicial e continua) que aquela que supón o decisivo afrontamento dunha nova realidade, antes social que educativa, pero que afecta de xeito ineludible e patente á escola e a quen máis directamente protagonizan o proceso de ensino-aprendizaxe.

Partimos da base, empiricamente establecida nestes momentos, de que os profesores senten unha necesidade de formación neste eido do saber educativo. Pero aínda nun grao moderado e case que sempre en función da presenza deste alumnado no seu centro, e non tanto porque a sensibilidade cara á diversidade cultural medrase por estas terras de xeito espectacular. Estamos bastante de acordo con Essomba (2007) cando advirte de que as dúas causas dunha meirande receptividade do profesorado son, dunha banda, os fluxos migratorios asociados á transformación profunda das estruturas socioeconómicas a escala internacional⁴, e da outra a transformación ideolóxica e social acontecida na chamada posmodernidade (o influxo da globalización na mobilidade internacional ten consecuencias sobre a interculturalización da cidadanía).

Agora ben, unha cousa é o discurso e outra a percepción de funcionalidade que asignan ás actividades formativas. Nós mesmos comprobamos reiteradamente que, en efecto, como anota Jordán (2004), moitos profesores experimentan con notoria desorientación a diversidade cultural que o alumnado inmigrante introduce nas súas aulas. O que se respira é necesidade de formación mesturada con ansiedade non poucas veces traducida nun “non saber que facer” cando se constata que a vella pragmática académica xa non funciona e hai que mergullarse (naturalmente que moitos non pensan así) nunha dinámica de formación que a forza de ser estratéxica é tamén cognitiva. O realmente grave, con todo, é a per-

4 A diversidade cultural en España tiña elementos dabondo para o seu aprecio antes da chegada masiva de inmigrantes (presenza do alumnado xitano no sistema, integración no espazo político e cultural da Unión Europea, vertebración da diversidade interna ao propio Estado, etc.).

sistente eiva formativa dos docentes neste eido, aínda máis inexplicable na súa preparación inicial cando é urxente dispor de profesionais ben dotados de recursos para avanzar na construción dunha escola intercultural e inclusiva.

A análise da política educativa e, no que atinxe a este punto, da formación do profesorado seguida en Galicia nos últimos anos —nomeadamente, a partir do comezo deste novo século— permite afirmar a moi cativa sensibilización a prol do tratamento temático desta cuestión por parte da Administración. Así é como se explica que a consideración en serio da mellora da atención educativa aos alumnos inmigrantes non fose aínda obxecto dun plan de abordaxe específico, acorde coas peculiaridades da chegada destas familias e dos seus fillos a Galicia, e do conseguinte proceso escolarizador, senón que se foi asumindo como un dos eixes detectables na oferta dos sucesivos plans provinciais de formación do profesorado xestionados, baixo a dirección da propia Consellería de Educación, polos diferentes Centros de Formación e Recursos (CEFOREs) e as súas extensións por todo o territorio galego.

O escrutinio documental desas referencias anuais amosa que o formato máis socorrido e presente na dinámica da formación en servizo dos nosos profesores foi o convencional curso, cunha duración media dunhas trinta (30) horas e a participación de varios relatores que sincronizan as súas contribucións pola intermediación dun coordinador da actividade, función xeralmente levada a cabo por un asesor de formación seleccionado ao efecto no marco do modelo deste tipo de formación, vixente na Comunidade Autónoma.

Cunha menor incidencia, polo menos baixo un punto de vista cuantitativo, podemos mencionar tamén a realización dalgunhas xornadas, case que sempre centralizadas na capital autonómica, de non máis de dous días, dirixidas ao profesorado en xeral de centros educativos (independentemente do seu nivel de ensino) afectados pola recente incorporación de alumnos inmigrantes nas súas aulas. As devanditas xornadas, cun programa baseado, fundamentalmente, na mestura de conferencias e mesas redondas, serviron para achegar as opinións e mesmo o reclamo de moitos profesores, a prol dunha maior e mellor atención aos alumnos inmigrantes, empezando pola dotación de profesores de apoio (como así se fixo ao abeiro dos criterios marcados desde a Consellería), e continuando polo deseño e construción de materiais didácticos apropiados, amén da solicitude, nalgúns casos, de mediadores capaces de tender pontes efectivas entre o centro educativo e as familias. Neste sentido, a colaboración entre as Consellerías de Educación e de Emigración deu lugar á edición (en galego, castelán, e árabe) dunha guía para as familias, *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro* (Xunta de Galicia 2004).

Aínda que escasa, é xusto salientar a dinámica de (auto)formación que arrancou na última etapa do período que abrangue este informe en determinadas escolas, grazas ao pulo dalgúns docentes e ao seu desexo de ir implicando o centro como un todo na análise da situación que lle é propia, sen renuncia a participar en experiencias innovadoras neste eido da acción pedagóxica.

Non sabemos o número de profesores con alumnos estranxeiros que asistiron aos cursos e outras actividades de formación co mesmo ou semellante acento. Por iso, a falta dunha avaliación sobre o impacto real destas actividades nos profesores, ou sexa, na súa forma de pensar e de actuar, o que si nos parece clave é potenciar a formación continua dos profesores neste eido, incluíndoa nunha dimensión máis ampla e significativa como é a da Educación Intercultural, favorecendo unha relación eficaz entre formación inicial e formación permanente do profesorado, e incentivando a configuración de grupos de traballo nos mesmos centros para que, entre outros efectos positivos, se formen redes, se xeren materiais conxuntos, se deseñen experiencias, se utilicen as novas tecnoloxías, se busque a colaboración con expertos, e se poidan realizar máis estudos de interese, non só teórico senón tamén práctico.

Temos que avaliar en serio se o actual modelo de formación permanente do profesorado é o máis axeitado para mover todas as sinerxías de formación e autoformación nunha área de influencia que se sitúa alén da pedagogía para mergullarse na lista de responsabilidades sociais e comunitarias. Sendo dese xeito, temerario sería facelo á marxe das organizacións da sociedade civil, incluíndo os Concellos, as familias, tamén as empresas e, por suposto, o tecido asociativo. E a universidade debe comprometerse máis, contando coa axuda da Administración, e operando baixo premisas colaborativas cos docentes de Infantil, Primaria e Secundaria, e mesmo liderando accións de alcance potencial no conxunto das escolas e das comunidades do país, caso, por exemplo, de cursos de posgrao para profesorado en exercicio e a conseguinte formación dos especialistas que demanda a calidade de atención aos alumnos en xeral e aos que chegan de fóra en particular.

Xa non é boa vontade o que se precisa, senón decidido impulso profesionalizador perante esta cuestión principal para o presente e o futuro da educación. Teñamos en conta que o asunto non deixa de ser un síntoma do que solicita para todos os alumnos este mundo global, a saber, individuos autónomos, con capacidade de iniciativa, solidarios, e interculturalmente competentes.

Conclusións e propostas

Despois de estudar a evolución dos alumnos estranxeiros nas escolas de Galicia ao longo de máis dunha década, precisamente a que marca o tránsito entre dous séculos, estamos en condicións de dicir que, en termos xerais, ese desenvolvemento respondeu aos mesmos ou semellantes patróns de identificación e caracterización que os que se fixeron visibles no resto de España. Así e todo, hai dúas diferenzas ben coñecidas e que substantivan en certa medida a realidade que temos en Galicia: por unha banda, a menor cantidade de inmigrantes que deciden instalarse en Galicia e, por outra, a maior inmigración de retorno que define a situación entre nós.

Outra nota de conxunto é que a escolarización das nenas e nenos procedentes de familias inmigrantes se produciu en condicións de total normalidade administrativa, polas canles de xestión oportunas e sen incidentes dignos de seren mencionados. Os centros e, sobre todo, os profesores fixeron un notorio esforzo para que esa integración escolar discorriera dun xeito suficientemente tranquilizador para pais e alumnos, a pesar das dificultades idiomáticas que non poucos tiveron que afrontar, da falta de medios humanos e de materiais didácticos axeitados, e da excesiva concentración destes alumnos nos centros de titularidade pública.

Nos últimos quince anos, o alumnado estranxeiro nas escolas de Galicia experimentou un crecemento extraordinario, que vimos cifrando en case que un 500%, e que se fixo máis patente co comezo de século. Se no curso 1999-00 estes alumnos representaban unha porcentaxe moi baixa (0,5%) da poboación escolar total, no curso 2006-2007 supoñen xa o 3% de todos os que están matriculados no ensino non universitario.

En Galicia, os puntos neuráxicos da presenza de nenos vidos de fóra aparecen bastante diáfanos. Á parte de poñer de manifesto un foco predominantemente urbano na escolarización, seis son as cidades que se destacan xunto ás súas áreas de influencia: Vigo, A Coruña, Lugo, Ourense, Santiago de Compostela e Pontevedra.

A procedencia maioritaria destes alumnos é Latinoamérica e destaca nas súas orixes a referencia de Colombia, Arxentina e Venezuela, aínda que tamén sobresaían outros países como Portugal e Marrocos.

Trátase dun alumnado matriculado nos niveis obrigatorios de ensino, fundamentalmente en Primaria e Secundaria Obrigatoria, que asiste maioritariamente a centros de titularidade pública, cunha porcentaxe moi baixa en centros educativos privados concertados, que tamén se sosteñen con fondos públicos. Moitos proceden de medios sociais desfavorecidos e os seus pais pertencen a

outra cultura escolar, co que aumenta a posibilidade de que as súas oportunidades só se enfoquen pola vía daqueles itinerarios máis ligados ás necesidades do mercado menos cualificado.

Así pois, recoñecendo o valor de certas iniciativas tomadas nos últimos anos perante a realidade da inmigración no noso país, cremos que a atención educativa neste eido ten que situarse alén da simple escolarización. O que se precisa é unha política educativa con obxectivos claros e nos que sobresaia o compromiso coa equidade e a calidade nesa dirección. Por iso nos permitimos facer propostas de acción⁵, que entendemos axeitadas para apurar a xestión da diversidade cultural en Galicia neste intre histórico. Algunhas son as que resumimos deseguido:

- Cómpre deseñar e prever os orzamentos oportunos dun plan de acción integral a respecto da educación de alumnos estranxeiros e de familias retornadas, empezando por ver que está a pasar coa escolarización en infantil aos tres anos. Será así como poderemos deseñar programas de intervención pedagóxica pensando na mellora da calidade e da convivencia (inter)cultural. Non podemos esquecer a avaliación dos servizos complementarios existentes nos centros, que tanta importancia poden acadar no logro da igualdade de oportunidades. Tal avaliación segue, incomprensiblemente, sen facerse. En calquera caso, a acción escolar terá que pensarse de xeito coordinado coa doutro tipo de instancias sociais e cívicas. Xunto á mellora das actuacións (que xa principiaron, como dicíamos antes), e de dar pulo á cooperación interinstitucional, cómpre apurar dinámicas descentralizadoras para que as decisións sexan máis efectivas, optimizando de paso a participación e a corresponsabilización das comunidades de inmigrantes. Moitas veces desaproveitamos o potencial de certas organizacións cívicas e sociais, que ben poderían colaborar no cambio curricular que se precise.

- Na mesma liña, este eido de coñecemento e de saber educativo debería considerarse prioritario á hora de planificar convocatorias de proxectos de investigación e de innovación educativa, ou de asinar convenios e contratos desde a Comunidade Autónoma, particularmente se tales accións son responsabilidade da Consellería de Educación.

- Temos que analizar o rendemento escolar destes alumnos, sen esquecer a relevancia que aí ten a aprendizaxe das linguas. A evidencia empírica amosa

⁵ Unha exhaustiva relación de puntos e medidas que cómpre considerar na mellora da atención educativa aos alumnos inmigrantes xa fora incluída nunha obra publicada pola Administración Educativa de Galicia despois de se celebrar en Salamanca (6-9 de maio, 2003) —co seu epicentro nesta temática— os XIV Encontros dos Consellos Escolares Autonómicos e do Estado (ver Consello Escolar de Galicia 2003).

que neste colectivo discente os problemas de aproveitamento son bastante superiores aos do resto de alumnos. Tal proporción empeora no caso dos suxeitos de incorporación tardía. Alén de organizar os apoios escolares, é necesario organizar o currículo globalizando contidos e introducindo metodoloxías facilitadoras dunha aprendizaxe cooperativa nas aulas.

- As dificultades de moitos docentes sen ningún tipo de experiencia con alumnos estranxeiros, e a manifesta carencia de persoal de apoio e materiais didácticos adaptados a esta circunstancia pedagóxica, aconsellan a elaboración dun plan específico de formación do profesorado sobre “Inmigración e Educación Intercultural”. Nese senso, debería crearse algún Centro ou Unidade de Recursos Educativos especializados⁶. Como é o caso noutras Comunidades Autónomas, en Galicia necesitamos instancias operativas por zonas, capaces de dinamizar, divulgar e coordinar experiencias entre os centros educativos.

- Equilibrar a distribución do alumnado inmigrante entre os centros sostidos con fondos públicos é tamén responsabilidade das autoridades. Nelas reside a potestade de arbitrar os mecanismos que permitan prever tanto procesos de dispersión (co risco de levar á desescolarización de determinados grupos) como de concentración, que poderían derivar nun efecto claramente segregador. Unha idea interesante podería vir dada pola definición e, no seu caso, delimitación de Zonas de Escolarización Integradas (ZEI), abranguendo un ámbito de varios centros (públicos e concertados) con suficientes alumnos inmigrantes en situación de necesidade. A equidade socioeducativa non é compatible coa artificial concentración étnica que se visualiza en determinados contextos escolares.

- Suxerimos, así mesmo, o esforzo gradual preciso que implique a creación de novas figuras e funcións, entre elas a de titor de acollida, profesorado de apoio, ou mediador cultural, sobre todo se non se dispón de profesorado bilingüe. Estes últimos poden realizar un labor de enorme importancia coas familias inmigrantes, facendo que reciban información de utilidade para os pais.

- Os centros con máis necesidades no tema que nos ocupa deben contar cun proxecto de integración educativa, coordinándose con outras instancias e organismos, no que se contemple o plan de acollida para estes alumnos, xunto con actuacións especiais no ámbito familiar. Un exemplo sería a flexibilización dos horarios de comunicación cos pais, a fin de animalos a ir máis polos centros dos seus fillos.

⁶ Recoñecemos a presenza no portal educativo da Xunta dalgunhas referencias a recursos para a adquisición da lingua, e para a adaptación da competencia curricular. Pero aínda sendo orientadoras, son máis ben esóxenas, e non se cinguen, en bastantes casos, ao que cómpre traballar no contexto galego.

- Fortalecer os servizos de orientación e apoio será de gran axuda, en especial se se aumentan os equipos e compoñentes e se achegan educadores sociais para valorar, diagnosticar e intervir alí onde sexa preciso, coa meta de conectar educación escolar e educación comunitaria. A evidencia desa necesidade foi posta de manifesto nun anterior —pero non afastado no tempo— informe do Consello Escolar de Galicia (*cfr.* Sobrado Fernández e Santos Rego 2003).

- Necesitamos dar pulo á coordinación entre Concellos e organizacións cívicas, unificando esforzos de atención ás familias nos servizos básicos (vivenda, saúde, orientación laboral, ...). Isto podería traducirse na creación dalgúns puntos de información local, favorecendo mellores pautas de asentamento na comunidade de acollida. Complementariamente, sería moi loable conseguir a participación das familias como elemento de apoio na escolarización dos seus fillos, e mesmo que recibiran clases de lingua e cultura no centro educativo de referencia. Alí onde sexa posible, suxerimos o apoio financeiro a equipos municipais de acollida e escolarización, traballando en colaboración cos centros da zona.

- Avanzariamos máis e mellor se fósemos quen de conectar a pedagogía escolar coa pedagogía da sociedade civil. O que acontece no interior das aulas non está desvencellado do que pasa na comunidade, e as necesidades presentes nun deses ámbitos repercute no outro. Hai que potenciar o asociacionismo xuvenil, dotar de máis servizos aos barrios, e alentar unha información máis positiva sobre a diversidade cultural nos medios de comunicación. É por iso reiteramos a conveniencia de incorporar máis educadores sociais nese e noutros labores de alcance educativo e social.

Estamos, pois, perante unha tarefa que esixe o concurso e o compromiso de non poucos sectores sociais, pero que ten na escola e noutras instancias de acción educativa a súa mellor esperanza de realización. As políticas públicas non se poden pensar de costas a cuestións que inciden nuclearmente na equidade e no progreso social que unha democracia digna ten que coidar. E tratándose do coidado socioeducativo dos fluxos migratorios, será doado coincidir en que as políticas públicas en Galicia só teñen que fixar na historia o espello de aquilo que cómpre evitar aos cidadáns do presente e do futuro.

Bibliografía

Blanco Puga, M.R. (2002): “Política educativa e inmigración: de las políticas a las prácticas”, en C. Clavijo e M. Aguirre (eds.): *Políticas sociales y Estado de bienestar en España: las migraciones*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado, pp. 307-343.

- Carrasco, S. (2003): "La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnico-culturales", *Revista de Educación*, 330, pp. 99-136.
- Colectivo IOÉ (2002): *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Consello Escolar de Galicia (2003): *Inmigración e escola*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia.
- Defensor del Pueblo (2003): *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España* (2 vols.). Madrid: Defensor del Pueblo.
- Essomba, M.A. (2007): "Estrategias de innovación para construir la escuela intercultural", en J.L. Álvarez e L. Batanaz (eds.): *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 177-212.
- INE (2005): *España en cifras*. Madrid: INE.
- INE (2006): *España en cifras*. Madrid: INE.
- Jordán, J.A. (2004): "Introducción: la formación permanente del profesorado en educación intercultural", en J.A. Jordán et al.: *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC/Libros de la Catarata, pp. 11-48.
- Losada Álvarez, A. (2004): "Emigración de retorno: una nueva forma de inmigración. El caso de Galicia", en A. Eiras e D.L. González (coords.): *La inmigración en España*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 267-298.
- Merino Senovilla, H. (2006): "La inmigración y el derecho a la educación. Dimensión jurídica", en M.A. Santos Rego (ed.): *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario, pp. 43-65.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2004): *Una educación de calidad para todos y entre todos*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005a): *Datos avance del curso 2003/04*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia <www.mec.es/mecd>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005b): *Datos avance del curso 2004/05*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia <www.mec.es/mecd>.
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005c): *Datos y cifras. Curso escolar 2004/2005*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2005): *Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de marzo de 2005*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales <<http://extranjeros.mtas.es>>.
- Santos Rego, M. A. (2002): *La cuestión educativa y las nuevas coordenadas de la emigración gallega en Europa* (Monografía inédita). Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

- Santos Rego, M.A. (2007): "A emigración galega a Europa: coordenadas sociais e educativas", en J. Hernández Borge e D.L. González Lopo (coords.): *Pasado e presente do fenómeno migratorio galego en Europa*. Santiago de Compostela: Sotelo Blanco, pp. 205-231.
- Santos Rego, M. A. e M. M. Lorenzo Moledo (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Santos Rego, M.A. *et al.* (2004): "Familia, educación y flujos migratorios", en M.A. Santos Rego y J.M. Touriñán (eds.): *Familia, Educación y Sociedad Civil*. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións da Universidade de Santiago de Compostela, pp. 203-280.
- Sobrado Fernández, L. e M. A. Santos Rego (dirs.) (2003): *Orientación escolar e acción titorial en Galicia*. Santiago de Compostela: Consello Escolar de Galicia.
- Xunta de Galicia (2004): *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro*. Santiago de Compostela: Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria e de Emigración.
- Xunta de Galicia (2005a): *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración*. Santiago de Compostela: Consellerías de Educación e Ordenación Universitaria e de Emigración.
- Xunta de Galicia (2005b): *Área de inmigración. Avance. Memoria*. Santiago de Compostela: Consellería de Emigración.

CLAVES DO ENSINO DE SEGUNDAS LINGUAS A INMIGRANTES: REVISIÓN E PROPOSTAS¹

FÉLIX VILLALBA E MAITE HERNÁNDEZ²

www.segundaslenguaseinmigración.es

Tras máis de vinte anos de ensino de segundas linguas (L2) preténdese volver ao mesmo punto de partida, a non facer nada para que os nenos e rapaces inmigrantes aprendan a nova lingua. Coma daquela, os argumentos que se manexan resultan moi atractivos pola súa simplicidade (facilidade para a aprendizaxe dos idiomas a estas idades, riqueza en estímulos do contexto escolar, etc.) mais precisan de tantas matizacións que acaban por ser practicamente inservibles.

O ensino de L2 supón partir da análise do contexto en que os aprendices entran en contacto coa lingua e a usan. Supón refugar os estereotipos sociais que se manexan sobre os aprendices. Supón, en última instancia, achegarse a un mundo variado de experiencias vitais que implican partillar un mesmo obxectivo común, o desexo de aprender a lingua da comunidade en que se vive e traballa.

Nas páxinas que seguen analizaremos brevemente algunhas das claves distintivas desta área educativa e formularemos algunhas propostas de traballo para o contexto escolar.

1. Contexto do ensino / aprendizaxe de Segundas Linguas

Actualmente España é un dos países europeos con máis alta porcentaxe de poboación inmigrante, preto do 10% do total dos habitantes do territorio son inmigrantes. Estas cifras teñen un claro reflexo tamén no plano educativo, pois o

1 Traducido do castelán por Carme Silva Domínguez.

2 maiteifelix@yahoo.es

número de estudantes estranxeiros matriculados nos diferentes niveis de educación obrigatoria supera amplamente os 600.000.

Pódese calcular que arredor do 50% dos estranxeiros residentes no noso país necesitan aprender o español como L2, porcentaxe que aumenta no caso das diferentes linguas cooficiais do estado.

Aínda que vivir e traballar no territorio en que se fala a L2 facilita o contacto coa lingua, máis do 60% dos inmigrantes adultos afirma atopar serias dificultades para a súa aprendizaxe. A este respecto, a maioría dos adultos escasamente chega a acadar unha competencia inicial (A1, A2) no dominio da nova lingua. Nesta situación inflúen decisivamente dunha banda as características xerais do adulto en tanto que aprendiz de idiomas, e da outra a situación sociolaboral en que vive o inmigrante. Así, é común que estes falantes posúan unha lingua *simplificada*, froito dunha limitada exposición á L2 no seu ámbito de traballo, e escasos estímulos positivos cara á aprendizaxe.

No caso de nenos e rapaces a situación non é moito mellor. Así, aínda que polo xeral acadan uns aceptables niveis comunicativos, estes coñecementos non son dabondo para seguir con normalidade o seu proceso formativo. Os datos sitúannos na verdadeira dimensión do problema. Entre os 16 e 18 anos só o 32% dos rapaces inmigrantes está escolarizado, fronte ao 83% dos españois deste mesmo grupo de idade. Isto, unido a que preto do 30% dos alumnos inmigrantes non consegue a titulación básica de ESO, fai que falemos dun grupo social que se enfronta á vida adulta con evidentes eivas sociais de partida.

Non é doado admitir que o fracaso escolar non só se produce cando se posúe unha competencia limitada na L2 senón tamén cando a devandita competencia, aínda que máis desenvolvida, é só de carácter xeral, relacionada con situacións variadas da vida cotiá. A distinción proposta por Cummins (1981) entre unha competencia comunicativa xeral e outra académica ignórase adoito ao sobrevalorar a importancia da situación de inmersión lingüística na aprendizaxe da lingua e non ter en conta as esixencias comunicativas que se producen no contexto escolar.

A aprendizaxe de segundas linguas debe entenderse como unha actividade educativa completa pertencente ao eido da didáctica de linguas. O obxectivo que persegue é tamén amplo, xa que busca achegar recursos comunicativos axeitados ás necesidades que os aprendices experimentan no ámbito persoal e social.

1.1. O concepto de Segundas Linguas.

Para comprender axeitadamente os procesos de ensino/aprendizaxe de linguas por poboación inmigrante, cómpre comezar por analizar os elementos

contextuais que acompañan os devanditos procesos. Esta esixencia supón unha mudanza de perspectiva notable respecto ao obxecto de estudo, que pasa de ser o aprendiz e as súas condicións socioeconómicas e culturais a ser o contexto sociolingüístico en que se produce o contacto e uso da nova lingua.

O contacto directo coa comunidade de fala e as circunstancias e esixencias que isto provoca é o compoñente distintivo desta práctica educativa. Deste modo, inmigrantes *económicos*, executivos, empresarios, estudantes e xubilados estranxeiros no noso país comparten unha mesma situación canto á aprendizaxe da L2³.

A análise do contexto sociolingüístico axuda a entender tamén as variadas situacións sociais, laborais e educativas que acompañan a inmigración. O estranxeiro que vive nunha sociedade cun idioma distinto ao seu necesitará aprendelo para establecer e manter relacións sociais, para adquirir produtos, para exercer dereitos e cumprir obrigas, para acceder ao mundo laboral e progresar profesionalmente, para adquirir unha formación xeral e específica... Todas estas dimensións esixen ao tempo un uso da lingua diferente ao que se esperaría de falantes ocasionais, como é o caso dos turistas. Pensemos, por exemplo, no que sucede con nenos e rapaces inmigrantes escolarizados no sistema educativo español. A aprendizaxe do español por estes estudantes non pode definirse exclusivamente en función da súa extracción socioeconómica, a procedencia dos pais, a cultura materna... Unha análise exhaustiva da realidade evidencia que as situacións son moi heteroxéneas: hai fillos de empresarios europeos, fillos de profesores universitarios, nenos non acompañados, nenos bilingües, nenos que proceden de zonas urbanas, etc. En todos os casos, o contexto en que se vai entrar en contacto coa L2 e en que se vai necesitar usala é o da escola. Contorno en que, por outra banda, se produce un uso específico da lingua, créanse uns textos concretos e esíxese un alto nivel de dominio para todos os participantes (Hymes 1972, xix):

As funcións da linguaxe na clase representan un caso particular do problema xeral do estudo da lingua no seu contexto social. A clave para a comprensión da lingua no seu contexto radica en comezar non pola lingua, senón polo contexto.

3 É certo que o devandito contacto se levará a cabo en distintos niveis de intensidade dependendo de variables diversas: personalidade, ocupación, interese, etc. Tamén é certo que entre traballadores inmigrantes adultos o contacto coa L2 se limita frecuentemente a interaccións moi simplificadas no contorno laboral. Con todo, podemos admitir que nunha situación de “inmersión lingüística” haberá máis oportunidades para recibir un *input* variado e significativo das que se dispoñen no caso da LE.

Desde esta perspectiva, podemos atender aos elementos comúns que comparten todos os aprendices de linguas partindo do recoñecemento de que todos eles seguen procesos similares:

3. A necesidade de aprendizaxe de segundas linguas é común a individuos de procedencias distintas e niveis socioeducativos diferentes que, así e todo, activan idénticos mecanismos cognitivos e seguen procesos similares. (Manifesto de Santander)

2. Ideas erróneas e lugares comúns sobre o ensino de L2 a inmigrantes.

Poderíase dicir que os termos inmigración e inmigrante *todo o contaminan*, xa que a eles aparece asociado un amplo conxunto de estereotipos que condicionan o noso achegamento ao tema. É o caso da relación que establecemos entre inmigración, pobreza e dificultades económicas que actúa, por súa vez, como orixe doutras relacións igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflitividade...

No contacto directo con estudantes inmigrantes descóbrese a diversidade de situacións que se dan nos grupos de aprendizaxe. Deste xeito, cómpre diferenciar entre as características que se derivan directamente da situación de inmigración e aquelas outras que son comúns a outros colectivos e situacións. É o caso, por exemplo, da lectoescritura nunha L2, que depende non só da competencia xeral acadada na devandita lingua, senón tamén do desenvolvemento que xa se posúe de ambas as habilidades na L1. Neste sentido, son moi similares os diferentes niveis de dominio da lectura e escritura que poidamos atopar entre grupos de inmigrantes e de nativos cando aprenden un novo idioma (ver Fig. 1).

Con todo, e como ocorre con outros grupos *desfavorecidos*, existe a tendencia a identificar como características propias dos inmigrantes aqueles aspectos máis *negativos* dalgúns dos seus integrantes. Normalmente o inmigrante é definido en termos de carencias: non ten, non sabe, non é, non pode⁴. Para Ogbu (1978) o inmigrante chega a constituír unha “caste minoritaria”: un grupo de individuos que puido ou non nacer no país no que vive, pero ao que o grupo dominante ve sempre como inferior.

Por outra banda, e como ocorre coas outras actividades educativas, no ensino de L2 manéxanse unha serie de ideas erróneas que condicionan o seu fun-

4 O concepto de bilingüismo apenas aparece asociado aos inmigrantes (Pallaud 1992). Mesmo nun material específico para adultos inmigrantes, se chega a afirmar: “[o inmigrante] tiene una capacidad cognitiva poco desarrollada por la no escolarización en su niñez” (Díaz 2001: 6).

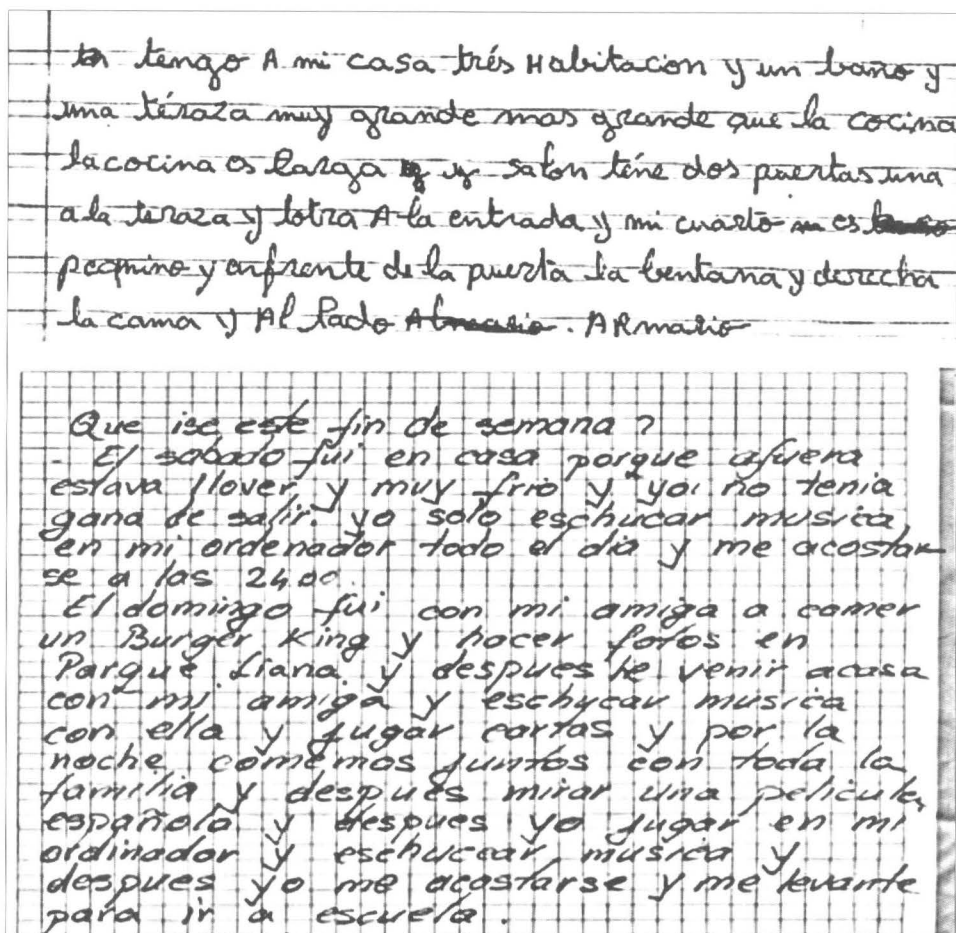


Fig. 1

cionamiento. Algunhas delas son xerais na didáctica de linguas e, como explica McLaughlin (1992), pódense concretar en: a idea da superioridade do neno para a aprendizaxe, a crenza de que canto máis pequeno é o neno e maior é a exposición á L2 máis rapidamente se producirá a aprendizaxe, o convencemento de que esta só se produce cando poden falar a nova lingua e, finalmente, o feito de pensar que todos os nenos aprenden do mesmo xeito.

Outras ideas equívocas derívanse dos prexuízos sociais que existen sobre os inmigrantes e que se materializan nas áreas mencionadas a seguir:

Adoito considérase que o inmigrante posúe unha formación académica rudimentaria e que carece da mínima cualificación laboral. Daquela, os procesos formativos que se deseñen para el deben contemplar ámbitos moi diversos: a vida social, a vida persoal, a laboral, a educativa... Este sentido asistencial parece difícil de eliminar e por isto aínda persiste debido, en parte, ao feito de que acae ben cos estereotipos sociais que existen sobre esta poboación. Por desgraza tamén, esta concepción carencial traduciuse na preeminencia dun marcado tratamento compensatorio dos estudantes inmigrantes. O resultado é un certo ar de fatalismo a respecto dos aprendices inmigrantes, ao supoñer que dificilmente se poderán compensar tantos desfases como arrastran estes alumnos. Fatalismo que se traduce en aberta discriminación con determinados grupos dos que non se agarda progreso escolar ningún, a diferenza doutros (estudantes romaneses, búlgaros), sen atender a unha análise das capacidades individuais (*Efecto Pigmalión*, Rosental e Jacobson 1968)⁵.

Centrándonos exclusivamente no nivel de estudos e preparación dos estudantes estranxeiros é difícil atopar unanimidade nos estudos científicos canto ao papel que desenvolve esta compoñente na aprendizaxe dunha L2. Polo xeral recoñécese a súa importancia, pero do mesmo modo que o tempo de estadía no país⁶, a idade de chegada ou o contacto con nativos (Fennelly e Palasz 2003; Chiswick e Repetto 2000). Unha interpretación moi interesante é a que relaciona este dato coa maior ou menor facilidade para acceder e participar en procesos de formación regrada (Gillian 1999), isto é, co tipo de formación que recibe máis do que co proceso de aprendizaxe en si mesmo. Neste sentido, cando se fala da preparación académica dos estudantes inmigrantes, pénsase con frecuencia no dominio que posúen a respecto de determinadas técnicas e conceptos escolares. Nos anos noventa Miquel (1995) xa advertía da necesidade de reflexionar sobre estas variables nos materiais para inmigrantes. Tamén Lily Wong Fillmore (1991) sinala como a familiarización a respecto destas técnicas e procedementos de aprendizaxe escolar desvirtúa moitas das investigacións emprendidas ata este momento sobre adquisición de linguas.

5 As baixas expectativas dos pais a respecto da aprendizaxe dos fillos, ou dos profesores a respecto dos alumnos tenden a se cumprir, pois provocan unha diminución no rendemento escolar por falta de estimulación. Este *fatalismo* do Efecto Pigmalión contrasta co concepto de invulnerabilidade (*Invulnerability*) que se utiliza para se referir ao éxito escolar que acadan os alumnos procedentes de situacións aparentemente menos favorables para a aprendizaxe (Alatorre e Padilla 1995).

6 Carliner (2000) calcula que o nivel de dominio da L2 aumenta arredor dun 1,1% por ano de permanencia no país de acollida. Se se está escolarizado, a porcentaxe chega a se incrementar nun 5%.

A inmigración sempre é un fenómeno multicausal con motivacións moi diversas: económicas, sociais, políticas, de desenvolvemento persoal... Con todo, aínda que se debese unicamente a razóns económicas, cumpriría determinar en que medida este compoñente inflúe na aprendizaxe dunha L2. Abonda un simple percorrido pola literatura científica sobre adquisición de L2 para constatar que a situación económica dos aprendices non é unha variable determinante neste tipo de investigacións (Larsen-Freeman e Long 1991).

Algo similar pódese dicir a respecto da orixe, nacionalidade e grupo cultural dos alumnos estranxeiros. Son variables que, aínda non influíndo directamente na aprendizaxe, adoitan empregarse como argumentos para explicar as dificultades que determinados grupos atopan no devandito proceso (González 2001; Hakuta e Feldman 1996).

Esta sobrevaloración das *diferenzas* económicas e culturais acada a súa expresión máis clara nos obxectivos e expectativas que se establecen a respecto da formación dos diferentes grupos de estudantes. A modo de exemplo: téndese a pensar que os inmigrantes unicamente precisan acadar un mínimo nivel de dominio da L2 para dar resposta ás necesidades básicas da vida cotiá. Pola contra, nos grupos de aprendizaxe de LE establécese como obxectivo un progreso constante no dominio da nova lingua, cunha gradación clara de niveis e unha secuenciación de contidos. Nos propios centros escolares son evidentes tamén estas prácticas discriminatorias tanto no ensino de linguas coma nas demais áreas curriculares. No caso das linguas estranxeiras (inglés, francés, alemán...) existen currículos, materiais específicos de idiomas, profesorado especializado e procedementos didácticos claros e estandarizados. En contraste, o ensino de segundas linguas caracterízase pola improvisación, pois non existe un currículo prescritivo nin se cre conveniente empregar materiais, e aínda menos se esixe un coñecemento de procedementos e técnicas didácticas específicas. A todo isto engádese que a excesiva importancia que se concede a estas variables socioculturais ten tamén uns efectos que, aínda que acostuman a pasar desapercibidos, son igualmente perversos.

O primeiro ten que ver coa avaliación que se fai do nivel de progreso lingüístico dos aprendices. En xeral, como non se agardan grandes resultados destes estudantes, escasamente se dispón de datos precisos sobre a súa evolución e o nivel de dominio alcanzado na L2 (Hakuta e Valdés 1994; De Bot, Driessen e Jungbluth 1991⁷). Noutras palabras, para os estudantes inmigrantes que precisan

7 Nestes dous estudos preséntanse dous aspectos diferentes da avaliación dos alumnos inmigrantes. O primeiro analiza os problemas que provoca a exclusión destes aprendices das probas xerais de avaliación académica (*National Assessment of Educational Progress* –NAEP– en EE.UU). O

aprender a lingua da escola, existe un único nivel de dominio lingüístico que se define en termos absolutos: ou se coñece ou non se coñece a L2.

O segundo relaciónase coas prácticas docentes e procedementos didácticos empregados no traballo coas diferentes áreas curriculares. Así, fronte a obxectivos e procedementos precisos e avaliábeis para os estudantes nativos, cos estranxeiros postúlanse fins amplos e pouco claros, e por iso tamén custa concretar os contidos de traballo (Rueda e García 1994⁸).

Para Waxman e Tellez (2002: 7) estes problemas débense ao descoñecemento que ten o profesor sobre os rapaces inmigrantes⁹, o que se traduce en expectativas non axeitadas e en prácticas educativas simples que reforzan a pasividade dos estudantes:

(...) a los inmigrantes, como a otros estudiantes minoritarios, a menudo se les niega la oportunidad de aprender estilos de pensamiento más desarrollados, debido a la creencia de que ellos deben demostrar la capacidad de aprender estilos básicos de conocimiento, antes de que puedan enseñárseles habilidades más altas.

3. A didáctica de segundas linguas a inmigrantes.

Ten sentido falar de didáctica de L2 para inmigrantes? Como sinalabamos ao principio deste traballo, o ensino de L2 é unha actividade educativa pertencente ao eido da didáctica xeral de idiomas. Porén, custa admitir que as propostas xerais de didáctica tamén se poden aplicar con estudantes inmigrantes. Neste sentido, desde os primeiros momentos foi unha constante a reivindicación de *metodoloxías específicas* para traballar con este grupo de alumnos. Do mesmo modo, foi común pensar que os enfoques metodolóxicos máis novidosos en cada momento achegarían a solución *ideal* para o ensino de L2.¹⁰

segundo explica a dificultade que leva aparelhada a avaliación dos programas de estudantes inmigrantes para a súa propia continuidade.

8 Realizan un interesante estudo sobre as crenzas do profesor e os procedementos que emprega a respecto da lectura con estudantes inmigrantes.

9 Descoñecemento que é moito maior entre responsables educativos e mesmo formadores de profesores, o que provoca tamén unhas consecuencias diferentes polo ámbito de actuación de cada un.

10 Nos anos 80 creuse que a solución máis axeitada para traballar con estudantes inmigrantes era o daquela novidoso enfoque por tarefas. Actualmente avógase por propostas máis difusas como o ensino por contidos ou a teoría das intelixencias múltiples. Daquela, coma agora, ignorábanse tanto as características e esixencias do contexto escolar como a cualificación e demandas do profesor.

Por que se chega a esta situación? En primeiro lugar, polo descoñecemento que se ten acerca dos aprendices inmigrantes, o que xustifica prácticas que supoñen un claro retroceso pedagóxico no eido da didáctica de idiomas e, mesmo, da pedagogía en xeral (Helot e Young 2002; Brunn 1999). Propostas e prácticas metodolóxicas que, por outra parte, poderíamos incluír nesa *pedagogía da pobreza* da que fala Haberman (1991) e que se caracteriza por excluír os estudantes dos modelos pedagóxicos convencionais, fomentar a pasividade, reproducir estilos de aprendizaxe simple e que conforman secuencias didácticas directivas.

En segundo lugar, polo descoñecemento tamén das propostas e enfoques metodolóxicos do ensino de linguas, o que impide que se poidan deseñar adaptacións para a súa aplicación no campo das L2. Este feito serve para reforzar os estereotipos existentes sobre os inmigrantes, ao tempo que abre as portas ao que se podería chamar o negocio dos *métodos alternativos para os diferentes*¹¹.

Como cabo, a falsa idea de que a inmigración é un fenómeno novidoso para o que aínda non se dispón dunha resposta educativa axeitada; suposto que, curiosamente, permaneceu invariable ao longo do tempo. Unha das causas, entre outras, que poden explicar este comportamento é o feito de ignorar o que se fixo xa con anterioridade. Ignóranse os materiais existentes, as experiencias acumuladas por outros profesores, as investigacións realizadas, os programas postos en funcionamento...¹².

Como resultado transmítese a idea de que todo está sen facer e de que cadaquén debe procurar as solucións por si mesmo. Esta mensaxe provoca un evidente desconcerto entre o profesorado, dado que se lle negan unhas mínimas certezas didácticas. Outra consecuencia lóxica deste descoñecemento do que xa

11 Algunhas propostas recentes procuraron importar modelos de traballo con estudantes inmigrantes pensados para outras tradicións pedagóxicas. É o caso do modelo SIOP (The Sheltered Instruction Observation Protocol) e dos que reivindicán a integración de lingua e contidos. Lecturas incompletas das devanditas propostas, ademais do “aval do estranxeiro” serviron para expoñer estes programas. Unha mínima análise destes revela o inaxeitado da súa aplicación por estar pensados para grupos monolingües ou bilingües, requirir unha alta preparación do profesorado, non deseñar secuencias completas nun programa organizado, senón só actividades soltas, etc.

Outras alternativas, como as “intelixencias múltiples” ou as propostas centradas nas dinámicas cooperativas, tiveron un escaso percorrido por razóns similares ás anteriores. Para unha análise máis detallada destas propostas, véxase Villalba e Hernández (2008).

12 Nesta liña, estase xerando ultimamente un discurso de xustificación dos localismos que vén reivindicar a singularidade do propio. Talvez unha das manifestacións máis interesantes deste comportamento o constitúa o capítulo da bibliografía. Curiosamente, obsérvase como nalgúns traballos sobre inmigracións apenas existen referencias bibliográficas diferentes dos propios traballos. Lamentablemente, isto tamén se pode observar nos materiais e compilacións elaboradas por institucións de diversa índole que traballan no eido da inmigración (administracións públicas, sindicatos, ONG, etc.).

está feito é a pouca utilidade de moitos dos materiais que os profesores seguen a elaborar (por indicación das administracións educativas) para o ensino de L2. Deste modo, séguense producindo os mesmos materiais e recursos didácticos ca hai 10 ou 15 anos aínda que, nalgún caso, con soportes diferentes. Materiais que polo xeral se caracterizan por:

a) Importancia excesiva do compoñente léxico.

Acostuman ser compilacións de entradas léxicas agrupadas segundo diferentes criterios temáticos. Están ilustradas con debuxos e imaxes de diferente calidade e, nalgún caso, inclúese a tradución aos idiomas dos estudantes.

b) Unidades temáticas deseñadas para os primeiros cursos de E. Primaria.

Alén da idade dos aprendices, as propostas presentan secuencias e referentes simples, segundo modelos da primeira etapa de E. Primaria.

c) Ausencia case que total de explicacións gramaticais, pragmáticas, discursivas...

Considérase que estes compoñentes lingüísticos só se poden tratar en cursos máis avanzados, cando os estudantes posúen un nivel maior de dominio da L2. Esta idea vese reforzada tamén cando se traballa con alumnos con desigual escolarización. Nos casos en que se decide incluír a gramática apenas se pasa de secuencias simples como o xénero e o número, a flexión en presente e só nalgúns verbos ...

d) Ausencia dun traballo sistemático das diferentes destrezas lingüísticas.

e) Falta dunha programación organizada segundo criterios lingüísticos.

Os materiais que se elaboran deste xeito redúcense a unha serie de unidades didácticas soltas, sen relación entre si ou cunha relación soamente temática.

Se ten sentido falar de didáctica de segundas linguas isto é na medida en que existe unha *adecuación* específica ás características propias dos estudantes e ao contexto en que se producen os procesos de ensino/aprendizaxe. A didáctica entendida deste xeito supón elaborar propostas e utilizar recursos axeitados a:

a) Diferentes niveis de dominio da lectoescritura na lingua materna.

A lectoescritura, como habilidade aprendida, non soamente se desenvolve co tempo e o uso, senón que tamén se pode transferir dunha Lm a L2 (Cummins 1979, 1981)¹³. Nos programas de ensino de segundas linguas a poboación inmigrante participan estudantes que posúen niveis moi diferentes de dominio da lectoescritura nas súas propias linguas maternas. Non se trata de algo excepcio-

13 Para un achegamento máis detido ás teorías sobre desenvolvemento lector nunha L2 (hipótese da interdependencia lingüística e hipótese do limiar lingüístico) pódese consultar Codina e Usó (2000).

nal ou que se derive do proceso migratorio, senón que é unha situación *normal* no interior de calquera sociedade. Por regra xeral, un adulto medio posúe un maior dominio da lectura ca da escritura e sempre máis desenvolvido en determinados tipos de caracteres e de textos. No caso dos nenos e rapaces a situación é moi similar, aínda que coa particularidade de que ambas as destrezas están no período de formación e desenvolvemento (Villalba e Hernández 2004). O que acabamos de dicir provoca que teñamos que revisar algunhas das prácticas comúns nos programas convencionais de idiomas, adaptándoas a esta variedade de situacións (Villalba e Hernández 2006).

b) Diferentes traxectorias académicas.

Do mesmo modo que é difícil establecer un único nivel de dominio das técnicas instrumentais básicas, non é axeitado pensar que os alumnos que acoden ás clases de L2 posuirán idénticos niveis académicos. A situación nos diferentes grupos de idade é moi variada, e hai desde estudantes sen ningunha experiencia escolar previa a outros con estudos universitarios amplos. O problema, unha vez máis, non é do propio estudante mais dos condicionantes específicos dos programas de L2 (dificultade para formar grupos distintos, limitación de recursos) e de nós mesmos (Miquel 1995).

c) Diferentes niveis de coñecemento do mundo.

Polo xeral asúmese que para a aprendizaxe dunha nova lingua se usan non só os coñecementos lingüísticos (sobre o sistema da L2, a experiencia como falante dunha lingua, etc.) senón tamén todos aqueles que se foron acumulando ao longo da vida e que se relacionan co mundo que rodea o propio aprendiz (Bialystok 1991)¹⁴. O problema que suscita traballar con estudantes con experiencias vitais e procedencias diferentes é que os referentes didácticos que se utilizan non sempre resultan coñecidos por todos. O problema é, daquela, simple, na medida en que só implica un cambio de recursos para que as actividades e secuencias teñan sentido.

Exemplos destas limitacións poden verse nas figuras 2 e 3.

d) Diferentes expectativas persoais e sociais.

Non sempre a aprendizaxe dunha L2 se leva adiante con idénticos propósitos e para acadar similares niveis de dominio final. A lingua pódese entender como un elemento básico de integración na nova sociedade, mais é o propio usuario o que determina o modo e grao da integración que quere en cada momento. Nas clases de L2 esta dimensión social é determinante, pois condiciona non uni-

¹⁴ O modelo de aprendizaxe e uso da lingua desta investigadora parécenos dos máis completos e suxestivos que se elaboraron ata o momento sobre o tema.

9 Vas a escuchar una encuesta a unos españoles y a unos latinoamericanos sobre gustos e intereses. Anota todo lo que puedas y trata de sacar conclusiones generales sobre cada tema.

- tipo de revistas que les gusta
- tipo de música que les gusta
- tipo de libros o de literatura preferidos
- tipo de películas que les gusta
- programas de la televisión que prefieren
- asignaturas que no les gustan y asignaturas que sí les gustan

Fig. 2. *Rápido*. Difusión (1994: 111).

1. Antonio Banderas
2. Raul
3. Paco de Lucía
4. Fernando Trueba
5. Miguel Indurain
6. Camilo José Cela
7. Javier Solana
8. Montserrat Caballé
9. Conchita Martínez

Vamos a jugar

Éstas son las profesiones a las que se dedican los españoles que te hemos presentado. Relaciona cada una de ellas con la persona que la ejerce.

director de cine	tenista	escritor
futbolista	cantante de ópera	guitarrista

MUJERES AL BORDE DE UN ATAQUE DE NERVIOS

ÁTAME

LA LEY DEL DESEO

Vamos a jugar

Vas a leer la biografía de Pedro Almodóvar. Completa los espacios en blanco con las formas del presente de los siguientes verbos: *ir, rodar, estudiar, ir, hacer, nacer, conseguir y escribir*.

1. _____ en Calzada de Calatrava, provincia de Ciudad Real, en los años cincuenta. A los ocho años 2. _____ con su familia a Extremadura. Allí 3. _____ el Bachillerato. Por esa época, en Cáceres, comienza a 4. _____ al cine. A los dieciséis años se instala en Madrid para estudiar y 5. _____ cine. Son finales de los 60, y a pesar de la dictadura, Madrid supone para un adolescente la ciudad de la cultura y la libertad. 6. _____ trabaja como auxiliar administrativo en Telefónica donde permanece doce años. Por las tardes 7. _____, hace teatro y 8. _____ películas en super 8 mm. Después de un año y medio de azaroso rodaje en 16 mm, logra estrenar "Pepi, Luci y Bom..." y comienza su estrellato.

Fig. 3. *Otros materiales*, CVC.

camente o mesmo proceso de aprendizaxe (concepto da distancia psicolóxica e social de Schumann, 1976) senón tamén o do uso da lingua (modelo de interacción intercultural de Culhane, 2004).

e) Diferentes contextos de contacto e uso da L2.

Como cabo, o uso e aprendizaxe dunha nova lingua en situación de inmersión lingüística depende dos contextos lingüísticos e sociais en que o aprendiz entrará en contacto coa L2 e terá que usala. Existirá, por tanto, un uso común da L2 (competencia comunicativa xeral), relacionado coa dimensión social da lingua. Porén, tamén teremos que falar dun uso da lingua de carácter individual relacionado coas necesidades comunicativas persoais do propio suxeito e que, dependendo do grupo de idade, teñen que ver co ámbito educativo e laboral. En consecuencia, podemos falar das segundas linguas con fins específicos diferenciando entre lingua con fins académicos (lingua de instrución) e lingua con fins laborais.

En resumo, falar de novos posicionamentos metodolóxicos para o ensino de linguas a inmigrantes cando aínda non se coñecen nin dominan as propostas *convencionais* parécenos totalmente inaxeitado e sen sentido. Entendemos que os verdadeiros retos da atención escolar a alumnado estranxeiro son:

1. A estabilización dos cadros de persoal docente.
2. O recoñecemento específico deste tipo de actividade educativa.
3. A formación e actualización profesional de profesores e responsables educativos.
4. A elaboración de currículos de ensino de L2.
5. A utilización de materiais específicos para o ensino de linguas.

4. Proposta de ensino de L2.

Segundo o exposto ata o de agora, o ensino de L2 a grupos de inmigrantes debe caracterizarse por desenvolver modelos claros e doadamente aplicables. Entendemos que o marco teórico axeitado para a procura dos devanditos modelos é o da didáctica de idiomas. Pensando nas características propias do noso sistema educativo e dos modelos de escolarización de estudantes inmigrantes, cremos que os enfoques comunicativos son as propostas máis axeitadas para seren aplicadas nos programas de ensino de L2.

A modo de exemplo e pensando no contexto escolar, o modelo de ensino de segundas linguas que propoñemos caracterízase por:

- a) Planificar sistematicamente o programa de estudos combinando ensino de L2 e lingua con fins académicos, o que nestes niveis chamamos *lingua de instrución*.

b) Propoñer unha secuencia clara e convencional de ensino de idiomas na que se activen os diferentes recursos habituais para a aprendizaxe dunha L2.

c) Contemplar un traballo específico de familiarización do estudante con técnicas e procedementos comúns de cada área curricular.

d) Destacar o traballo de comprensión lectora na L2 relacionándoo con estratexias e contidos próximos aos intereses e necesidades formativas dos estudantes inmigrantes.

e) Diseñar actividades específicas para o desenvolvemento da competencia lingüística académica (utilizar a L2 para a aprendizaxe, para acceder ao coñecemento) como poden ser as actividades centradas en estratexias de resolución de problemas.

Ademais de todo isto, planificar un curso de estudos supón, entre outras medidas, utilizar un currículo e elaborar unha programación¹⁵ que inclúa contidos lingüísticos tanto xerais para a aprendizaxe da L2, como específicos da Li (lingua de instrución). Un exemplo pode ser este esquema de contidos para traballar o tema das compras con estudantes de Educación Secundaria (ver Fig. 4).

Como se pode observar, trátase dunha programación convencional de ensino de idiomas de orientación comunicativa e adaptada ao *Marco europeo común de referencia para as linguas*. Neste tipo de deseños o profesor, ou o grupo de profesores, pode identificar doadamente os contidos que se pretenden traballar, establecer unha secuenciación destes relacionándoos entre si e cos contidos escolares seleccionados. Contar cunha programación organizada consonte estas ideas presenta claras vantaxes para o ensino dunha L2 con grupos específicos de estudantes, mesmo nos centros en que non existe un profesor especial para esta finalidade¹⁶.

Ademais disto, propoñemos a utilización de secuencias didácticas convencionais en didáctica de idiomas. Pensamos que na situación actual¹⁷, o profesor debe adquirir primeiro experiencia dabondo no ensino de L2 antes de querer aplicar enfoques metodolóxicos e recursos didácticos máis *creativos*. E cando fa-

15 Desafortunadamente aínda non temos un modelo de currículo unificado e oficial. Só a Comunidade Autónoma de Canarias conta cun currículo normativo. A Comunidade de Murcia elaborou distintas propostas de currículo e nestes momentos conta cun currículo oficial para unha asignatura optativa de español como L2.

16 En moitos centros educativos o ensino da L2 aos alumnos que acaban de chegar distribúese entre o conxunto do profesorado en horas soltas dentro do seu horario laboral. Nestes casos é máis necesario aínda un plan de traballo común para organizar as actividades dos estudantes. Para esta finalidade pode axudar partir dunha programación específica como a que aquí se amosa e tamén, como non, contar cun material común de base sobre o que se poida traballar. Isto é, contar cun manual que facilite o labor dos profesores e rendibilice os seus esforzos.

17 Gran parte dos profesores que participan neste tipo de programas teñen unha escasa formación e experiencia no ensino de segundas linguas.

UNIDAD 6 De compras	
EN ESTA UNIDAD VAMOS A...	
• ELEGIR UN REGALO PARA UN AMIGO O UNA AMIGA.	
Competencia pragmática	1. Competencia funcional • Describir prendas de vestir: color, material, talla. • Valorar y comparar cosas. • Informarse sobre la existencia y el precio de prendas de vestir y calzado. • Realizar compras de ropa y otras cosas. • Hablar sobre lo que uno ha hecho ayer, el año pasado... • Hablar de planes y proyectos. 2. Textos • Etiquetas de ropa. • Catálogos, anuncios de ofertas, folletos promocionales. • Conversaciones informales. • Textos informativos. • Cuentos populares. • Textos escolares.
Competencia lingüística	1. Competencia léxico-semántica • Léxico referido a ropa, calzado y objetos personales. • Los colores. • Léxico referido a material, forma, dibujos. • Números cardinales de 100 en adelante. • Adjetivos relativos al modo de vestir. 2. Competencia fonético-fonológica • Pronunciación de [p] y [b]. 3. Competencia ortográfica • Grafemas correspondientes a [p] y [b]: p, b, v. 4. Competencia gramatical • La comparación. • El superlativo absoluto y relativo. • Pretérito indefinido. • <i>Ir</i> a + infinitivo. • Marcadores temporales: <i>esta tarde / noche, el fin de semana próximo, el año / mes / la semana..., que viene, dentro de dos semanas, este verano...</i>
Competencia sociolingüística	Registro • Expresiones coloquiales para referirse al dinero: <i>pasta...</i> • Expresiones juveniles para expresar cantidad: <i>mogollón de..., montón de...</i> • Expresiones juveniles para referirse al fin de semana: <i>finde</i>.
Competencias generales	1. Conocimiento sociocultural • Las tallas de ropa y calzado. • El dinero español. • Formas habituales de pago en los comercios españoles. 2. Consciencia intercultural • Diferencias y similitudes de las tallas de ropa y calzado en el país de origen del alumno y España. • Diferencias y similitudes entre el comercio en el país de procedencia del estudiante y España.
Competencia lingüística académica	• Los adjetivos en textos literarios. • España: fechas históricas y datos geográficos. • La línea del tiempo. • El resumen. • LOS VIAJES COMERCIALES EN LA EDAD MEDIA • Comparación de datos estadísticos. (CE) • Interpretación de gráficas. (CE) • Esquema de léxico. (CE) • El diccionario personal. (CE)

CE: Cuaderno de Ejercicios.

Fig. 4. Villalba e Hernández, (2005a).

lamos de secuencia didáctica convencional, referímonos a unha presentación na que se empregan os diferentes recursos didácticos de idiomas: mostras de lingua, conceptualizacións e exercitación.

As mostras de lingua que teñen por obxectivo poñer o estudante en contacto coa L2 facilitan a observación e a análise de aspectos lingüísticos concretos. Nestes niveis, as mostras deben reproducir non unicamente situacións comunicativas en que se necesitará empregar a nova lingua, senón tamén algúns dos modelos textuais habituais entre os rapaces novos (ver Fig. 5).

Canto ás conceptualizacións (gramaticais, culturais, pragmáticas...), ocupan un papel fundamental dentro do ensino de idiomas, xa que serven para facilitar a análise do novo sistema lingüístico. De xeito semellante, a exercitación favorece a internalización dos elementos discretos analizados e a recreación dun

Me duelen los ojos, me duelen los pies...

3. Escucha estas conversaciones y relaciónalas con los dibujos.

- ¿Qué te pasa, Marisa? ¿Estás enfadada?

No, nada, es que me duele mucho la cabeza.
- A ver, dime, ¿qué te pasa?

No, no es a mí. Es a mi hermano, es que no habla bien español.

Bueno, ¿y qué le pasa?

Que le duelen mucho las muelas.
- ¿Qué te pasa? ¿No te encuentras bien?

Pues no. Me duele mucho aquí.

¡Vaya! ¿Por qué no vas al médico?
- ¿Qué te pasa, Fernando?

Que tengo un dolor horrible de tripa.

PARA HABLAR DE ESTADOS FÍSICOS Y ANÍMICOS (I)

PARA PREGUNTAR A ALGUIEN POR SU SALUD

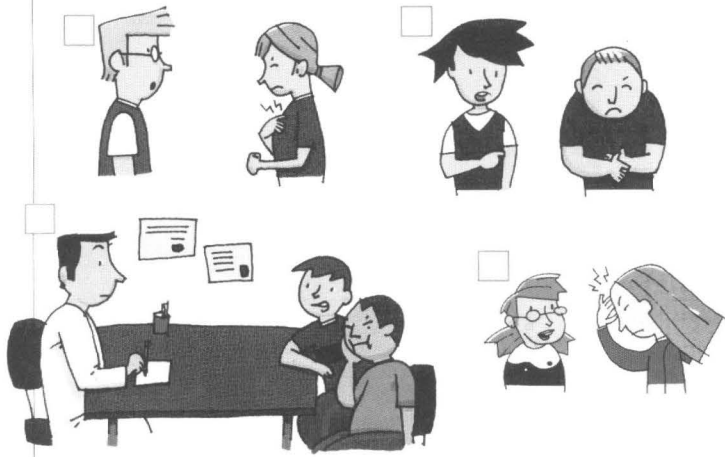
¿Qué te/le pasa?

PARA INFORMAR SOBRE EL ESTADO DE SALUD

Me / Le... duele/n + parte del cuerpo / aquí.
 Me duele la cabeza. / Le duelen las piernas.
 Tengo un dolor de + parte del cuerpo + horrible
 Tengo un dolor de muelas horrible
 Tengo un dolor horrible aquí, en + parte del cuerpo
 Tengo un dolor horrible aquí, en la espalda.

PARA REACCIONAR

¿Por qué no + sugerencia en presente?
 ¿Por qué no tomas una aspirina?



ochenta y ocho

Fig. 5. Villalba e Hernández, (2005b).

sistema lingüístico propio en cada suxeito. Porén, ambos os compoñentes adoitan ser pouco valorados cando se pensa en inmigrantes. Cústanos entender que se pretenda ensinar unha L2 para ser utilizada co nivel de esixencia que se impón no medio escolar sen empregar presentacións gramaticais e, por riba de todo, sen achegar exercicios para que os estudantes poidan fixar o aprendido¹⁸.

18 Tanto as conceptualizacións como a exercitación serven ademais para achegar unha certa autonomía ao aprendiz, de forma que poida regular a súa aprendizaxe, repasar o aprendido, consultar dúbidas, etc.

[A lingua de instrución non é só o léxico, é] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

Como cabo, habería que volver á distinción que propoñía Cummins canto aos dous tipos de *competencias* nunha L2. O desafío está en desenvolver a lingua con fins heurísticos (a lingua para acceder ao coñecemento) nun idioma que non é o propio.

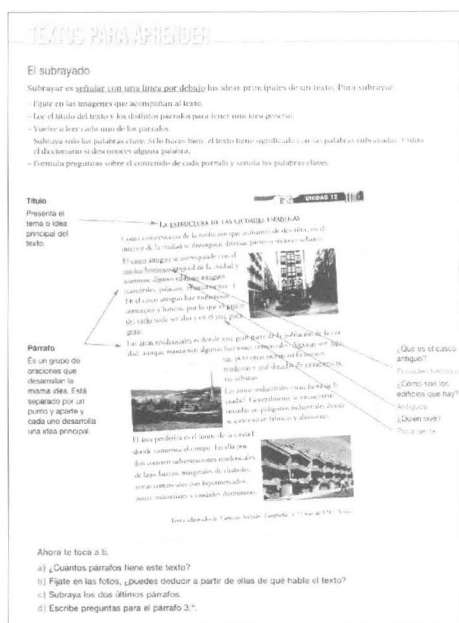


Fig. 7. *Op. cit.* (2005b)

Para nós cómpre un adestramento específico segundo este obxectivo. Noutras palabras, cómpre intentar que o estudante utilice a L2 para resolver problemas, para que pense nesta lingua. Un recurso moi común para este propósito con as actividades de resolución de problemas como os que se poder ver nas figuras 8 e 9.

5. Conclusión

Foi un longo camiño o percorrido ata o de agora no ensino das L2 a inmigrantes no noso país. Con todo, na actualidade, aínda que aumentou notablemente o número de estudantes inmigrantes (máis de medio millón), séguense botando en falta políticas educativas axeitadas para este grupo de poboación. O etnocentrismo, os estereotipos a respecto da poboación inmigrante e a preservación dos privilexios das elites dominantes conducen a menosprezar o esforzo individual e colectivo que supón a aprendizaxe e uso dunha L2 en contacto coa comunidade de fala. Só unha vez que nos achegamos ás aulas educativas en que se forman os estudantes inmigrantes se advirten os verdadeiros problemas que experimentan tanto os aprendices como os profesores.

A un sector importante da pedagogía actual cústalle admitir que a aprendizaxe dunha L2 é, primeiro de todo, un proceso de tipo lingüístico. Non sabemos durante canto tempo aínda seguirá producíndose esta situación, mais do que si estamos convencidos é de que a internalización dun novo sistema lingüístico se ve favorecida cando existen programas específicos de ensino/aprendizaxe da devandita lingua. Neste sentido, os programas de escolarización de inmigrantes deben entenderse como un xeito de garantir unha educación de calidade para todos os habitantes dun territorio, o que supoñerá un progreso xeral para o conxunto da sociedade. Fronte a isto, a experiencia demostra que, polo regular, as sociedades receptoras de inmigración tenden a abandonar rapidamente as políticas educativas nesta área por considerar pouco rendibles, aínda que nunca se cheguen a avaliar os programas formativos en si.

Para moitos nenos e rapaces inmigrantes escolarizados no sistema educativo español é prioritaria a aprendizaxe da lingua coa que se transmite o currículo e coa que se establecen e manteñen relacións sociais. Para a maior parte dos adultos inmigrantes é imprescindible coñecer a lingua que se emprega no ámbito laboral e que permite tanto o acceso a un posto de traballo como o desenvolvemento das ocupacións laborais ou a promoción profesional.

Deseñar programas específicos de ensino de L2 con currículos e materiais concretos é un requisito ineludible para falar dunha política educativa baseada

Fig. 8.
Op. cit. (2005b)

20. Fíjate en esta familia, escribe los nombres de los personajes que faltan y completa las frases.

1. El padre de Carlos se llama Ismael.
2. La madre de Sofia se llama Dominique.
3. Pablo es el hijo de Gustav.
4. La tía de Pablo se llama Antonieta.
5. Antonio es el abuelo de Sofia y padre de Gustav e Ismael.
6. Antonieta es la de Dominique.
7. Gustav e Ismael son
8. Gustav es el de Carlos.
9. Carlos es primo de y y nieto de Antonio.
10. Sofia y Pablo son de Antonio.
11. Sara es la de Carlos y la de Sofia.

Padre
Madre
Hermano/a
Tío/a
Sobrino/a
Primo/a
Abuelo/a
Nieta/a

Padre + madre = padres
Hermano + hermana = hermanos
Tío + tía = tíos
.....

34. Habla con tu compañero para saber el nombre.

Fig. 9. Villalba e
Hernández, (2005c).

17. Resuelve estos problemas.

a) Débora es más baja que Fátima, pero más alta que Inés. Inés es más baja que Débora pero más alta que Maimona. ¿Quién es cada una?

a) b) c) d)

b) Cinco chicos dicen que tardan en llegar al instituto: 5 minutos, 10 minutos, 10 minutos, 30 minutos y 15 minutos. Uno de ellos, Carlos, dice que tarda más que Fernando. Otro, Antonio, dice que él tarda más que José pero menos que Fernando. Y, por último, César dice que tarda tanto como Antonio. ¿Cuántos minutos tarda cada uno?

.....

na igualdade de oportunidades. Facilitar o traballo dos profesores, garantíndolles unha formación axeitada e unha continuidade funcional, demostra a clara vontade de se implicar na busca de solucións por parte dos responsables educativos.

A aprendizaxe de linguas pode ser algo atractivo e apaixonante cando o aprendiz sente que avanza e que a aprendizaxe se traduce nun proceso de superación persoal. Por desgraza, tamén pode chegar a se converter nun verdadeiro sufrimento cando, aínda cos esforzos individuais, o dominio que se posúe da nova lingua non é abondo como para satisfacer as necesidades persoais. Facilitar o devandito proceso de aprendizaxe supón garantir unhas mínimas condicións de igualdade educativa e, por tanto, contribuír a establecer unha sociedade máis xusta e solidaria.

Bibliografía

- Alatorre, S. e Padilla, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework", *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students* 15, pp. 1-14.
- Bialystok, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, 28, 1. Traducido en J. Muñoz Licerias (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Brunn, M. (1999): "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children", *Bilingual Research Journal* 23(4).
- Carliner, G. (2000): "The language Ability of U.S. Immigrants: Assimilation and Cohort Effects", *IMR* 34, pp. 158-182.
- Chiswick, B. e Repetto, G. (2000): "Immigrant Adjustment in Israel: Literacy and Fluency in Hebrew and Earnings", *IZA Discussion Paper* 177.
- Codina, V. e Usó, E. (2000): "Influencia del conocimiento previo y del nivel de una segunda lengua en la comprensión escrita de textos académicos", en C. Muñoz (ed.) *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel, pp. 299-315.
- Culhane, F. (2004): "An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition", *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1, pp. 50-61.
- Cummins, J. (1979): "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- Cummins, J. (1981): "The role of primary language development in promoting educational success for language minority students", en California State Department of Education (ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3-49). Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles.
- De Bot, K., Driessen, G., Jungbluth, P. (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands", en Koen Jaspaert e Sjaak Kroon (ed.): *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Díaz, J. (2001): "Marco General" en Fernández *et al.* *En contacto con...* Madrid: ASTI, Fundación Santa María, p. 6.
- Fennelly, K. e Palasz, N. (2003): "English Language Proficiency of Immigrants and Refugees in the Twin Cities Metropolitan Area", *International Migration* 41, pp. 93-125.
- Gillian, S. (1999): "Age at Immigration and Second Language Proficiency Among Foreign-born Adults", *Language in Society* 28, pp. 555-578.

- González, V. (2001): "The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View", *Bilingual Research Journal* 25:1-2, pp. 1-30.
- Haberman, M. (1991): "The pedagogy of poverty versus good teaching", *Phi Delta Kappan* 73, pp. 290-295.
- Hakuta, K. e E. Feldman Mostafapour (1996): "Perspectives from the history and politics of bilingualism and bilingual education in the United States", en I. Parasnis (ed.), *Cultural and language diversity: Reflections on the Deaf experience*. New York and Cambridge: Cambridge University Press, pp. 38-50.
- Hakuta, K. e Valdes, G. (1994): *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Helot, C. e Young, A. (2002): "Bilingualism and language education in French primary schools: Why and how should migrant languages be valued?", *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 96-112.
- Hymes, D. (1972): "Models of the interaction of language and social life" en J. Gumperz e D. Hymes (comp.): *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston, pp. 35-71.
- Larsen-Freeman, D. e H. Long (1991): *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Londres: Logman Group. Trad. española (1996): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- Manifiesto de Santander* (2004). Barcelona: Difusión.
<<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>>
- McLaughlin, B. (1992): *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Traducido en *Textos* 41 (2006).
- Miquel López, L. (1995): "Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica* 7, pp. 241-254.
- Ogbu, J. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*. New York: Academic Press.
- Pallaud, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella", en M. Siguán (coord.): *La escuela y la migración en la Europa de los 90*. Barcelona: Horsori, pp. 119-122.
- Rosental, R. e Jacobson, L. (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rueda, R e García, E. (1994): *Teacher's beliefs about reading assessment with Latino Language Minority Students*, Research Report: 9, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning.

- Schumann, J. (1976): "Second Language acquisition: the pidginization hypothesis". *Language Learning*, 26/2, pp. 391-408. Trad. española en J. Muñoz Licerias (comp.) *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp. 123-141.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T. (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en J. Sánchez e I. Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 1225-1258.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T (2005a): *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*. Madrid, Anaya.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T (2005b): *Español Segunda Lengua. Libro del alumno*. Madrid, Anaya.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T (2005c): *Español Segunda Lengua. Cuaderno de ejercicios*. Madrid, Anaya.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T. (2006): "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes", en L. Miquel e N. Sans (coord.): *Didáctica del Español como Lengua Extranjera*. Colección Expolingua. Madrid: Fundación Actilibre.
- Villalba, F. e Hernández, M^a. T. (2008): "La enseñanza de una Segunda Lengua (SL) y la integración del currículum", en I. Iballano (coord.): *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: U. Deusto, pp.95-121.
- Waxman, H. e K. Téllez (2002): *Effective Teaching Practices for English Language Learners*. Philadelphia: Mid Atlantic Regional Education Laboratory.
- Wong Fillmore, L. (1991): "Second language learning in children: A model of language learning in social context", en E. Bialystok (ed.) (2005): *Language processing in bilingual children*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 49-69. Traducción en Villalba e Hernández (2005) *La enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid: CVC, Instituto Cervantes.
- <http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/illmore.htm>.

INICIATIVAS DE FORMACIÓN EN LINGUA GALEGA PARA INMIGRANTES

CARME SILVA DOMÍNGUEZ
Universidade de Santiago de Compostela

Presentación. Por que utilizo o termo “iniciativas”

A achega que se desenvolve deseguido ten como obxectivo describir e valorar as “iniciativas” (isto é, as actuacións) que se están a desenvolver no momento actual sobre inmigración e lingua galega. Emprego esta denominación dado que cómpre ter en conta o feito de que nos atopamos nun estadio limiar no ensino de galego a inmigrantes, tanto adultos coma nenos. Con isto quero dicir que desde as institucións se está comezando a reflexionar, a planificar e, consecuentemente, a actuar nesta dirección, por agora de xeito un tanto descoordinado e atomista, segundo logo veremos. Na busca do modelo ideal estiveron dándose pasos nestes primeiros anos do século XXI; no momento actual xa temos un certo abano de modelos de tratamento do ensino do galego aos novos habitantes da comunidade, e podemos valorar estes en función de aspectos tales como a súa eficacia e a súa continuidade.

Sabido é o recente do fenómeno inmigratorio na Comunidade Autónoma de Galicia, e a súa aínda evidente debilidade en termos numéricos en comparación cos datos cuantitativos que se citan no nivel estatal¹. Con todo, tamén en Galicia as novas presenza van adquirindo unha maior visibilidade de día en día: non é infrecuente atoparse en determinados espazos preferentemente urbanos das nosas cidades persoas que, pola súa aparencia, trazos étnicos ou comporta-

1 Unha visión bastante pormenorizada e actualizada dos datos cuantitativos, en especial a respecto dos adultos, pode conseguirse coa consulta da páxina institucional <www.galiciaaberta.com>, dependente da Secretaría Xeral de Emigración da Xunta de Galicia.

mento lingüístico, doadamente identificamos como que “non son de aquí”, e así mesmo ao rural chegan, aínda que máis a contagotas, as novas presenzas, as novas veciñanzas.

Aínda son moi limitadas numericamente as iniciativas que, case sempre baixo o formato do curso, tentan presentar a lingua galega aos novos habitantes da comunidade. Isto a respecto dos adultos, porque cos nenos existe necesariamente, e desde hai xa algúns anos, unha práctica real que diríamos “sobrevida”, impulsada polas circunstancias (aínda que de situación esporádica estea pasando cada vez máis a realidade común nas nosas aulas). Sendo o galego lingua vehicular–curricular do ensino obrigatorio, a chegada de nenos foráneos motivou o deseño dunha praxe escolar de formación en lingua para procurar a incorporación dos novos alumnos ao normal discorrer da docencia.

A oferta de galego para os novos habitantes da comunidade concíbese como unha nova responsabilidade á que ten que dar resposta o aparello institucional da nosa sociedade, e neste sentido o número de instancias ou referentes sociais implicados no proceso é moi elevado. No ensino a nenos e rapaces, pensamos basicamente na Consellería de Educación, a través da rede de centros (públicos, concertados, privados) que imparten ensino obrigatorio e posobrigatorio na nosa comunidade, pero tamén en Vicepresidencia, titular última da formación entre 0 e 3 anos, e talvez naqueles concellos que partillan esta responsabilidade. No ensino a adultos, as instancias sociais que poden promover, e efectivamente promoven, iniciativas de formación lingüística, son aínda máis variadas, mesmo se todas se sitúan baixo o paraguas do aparello institucional: os concellos (a través dos servizos sociais e dos servizos lingüísticos), os sindicatos, as ONGs, as organizacións xeradas polo propio asociacionismo inmigrante, e tamén a Consellería de Educación, que conta coa súa rede propia de centros para adultos.

Neste noso traballo actual faremos unha valoración, a partir dunha toma de contacto de campo coa situación real do ensino do galego a inmigrantes, das necesidades, as eivas e os aspectos positivos dunha formación que está aínda nun estadio moi incipiente do seu desenvolvemento na nosa sociedade. Talvez este retraso na chegada dos “novos” (e mesmo a incerteza acerca de se realmente virán ou non) debamos interpretalo de xeito positivo, pois nos permite planificar e reflexionar sobre como afrontar a formación lingüística do colectivo de inmigrantes máis amodo do que noutras zonas do Estado español, en que a rápida incorporación e elevada contía numérica das novas presenzas non deron tempo á valoración na posta en marcha de iniciativas.

1. Cuestións de fondo sobre as que debemos debater

1.1. Os inmigrantes e o futuro lingüístico de Galicia

A pesar do pouco tempo que levamos recibindo achegas poboacionais foráneas, xa é posible atopar algunha voz con certo eco mediático que sinala o galego como atranco engadido para a integración dos inmigrantes² ou como elemento desmotivador para a chegada dun continxente de persoas que a análise demográfica feita desde Galicia considera, se non a salvación da nosa crise poboacional, si cando menos un moi necesario alivio á falta de man de obra en determinados sectores económicos³. Cremos que o argumento de que Galicia resulta pouco atractiva para os inmigrantes por causa do galego ten un doado contraexemplo, sen saír do Estado español: Cataluña. Unha comunidade cuxa lingua propia e co-oficial ten un espectro de funcións discriminantes moito máis variado do que o galego recibe sen pausa achegas migratorias que mesmo non é quen de dixerir. E non se nos pode falar das evidentes diferenzas entre galego e catalán: o mellor posicionamento social deste e o seu máis elevado status social, vinculado sen dúbida á caracterización estereotípica dos seus falantes, non cremos que teña relevancia ningunha desde unha perspectiva transnacional, que é a que manexan maioritariamente os colectivos de estranxeiros.

Non é a lingua a razón de que “os novos” veñan moi amodo cara a nós, senón o noso escaso dinamismo económico, a precariedade laboral para nativos e foráneos, os salarios que son baixos especialmente se hai que vivir e sustentar familiares no exterior, claramente inferiores aos que se poden conseguir noutras zonas do Estado. Tampouco hai, cremos, un consenso social sobre as bondades desta achega de poboación exterior: aínda que entre nós aínda hai poucos inmigrantes, Galicia participa nunha visión que interpreta a inmigración como problema; esta forma de ver as cousas foi impulsada con claridade polos medios estatais⁴ e copiada, como en espello, polos de ámbito galego, comezando por *La voz de Galicia* (Silva Domínguez 2007a) e en xeral por toda prensa da comunidade (véxase o estudo ao respecto de Cruz Vermella: Barba Pan 2007). A visión da inmigración co-

2 O argumento está máis desenvolvido no eido da educación, pensando nos fillos de inmigrantes. Véxanse, por exemplo, Santos Rego e Lorenzo Moledo (2003: 57-58) e Goenechea Permisán (2005: 567, 572).

3 O *Equipo de Socioloxía das Migracións* da Universidade da Coruña, encabezado polo catedrático Antonio Izquierdo Escribano, defende esta lectura do fenómeno inmigratorio galego en diversas publicacións, como por exemplo Izquierdo Escribano (2002), Izquierdo Escribano e Golías Pérez (2004), Lamela Viera, López de Lera e Oso Casas (2005), López de Lera (2006), entre outros.

4 Véxase por exemplo, ao respecto, Zapata-Barrero e Van-Dijk (2007) e Bernárdez Rodal (2007).

mo problema, ao noso xuízo, é a maioritaria entre a poboación autóctona e explica a existencia dunha mirada sobre o estranxeiro, se non de pleno rexeitamento, si de certo receo ou prevención por boa parte dos galegos.

Elaborando futuribles, tampouco temos claro cales son os efectos que sobre unha situación de vitalidade lingüística como a galega, problemática en termos de futuro, poden ter novas achegas poboacionais non galegófonas. Socialmente e a falta da publicación dos datos de uso, o galego está xa en minoría desde a perspectiva da lingua inicial (Seminario de Sociolingüística da RAG, 2007). A intervención política levada adiante institucionalmente desde os anos 80 non parece que servise para mellorar a retención lingüística, mesmo se non se lle pode negar unha actuación positiva sobre a competencia (cando menos autopercibida) e as habilidades lectoescritoras.

Preguntando sobre como vai incidir a chegada de inmigrantes no futuro do galego hai xa un par de anos aos meus alumnos da Facultade de Humanidades de Lugo, detectei un amplo consenso na defensa da tese de que cos novos a situación da lingua empeorará. Velaquí reproduzo algúns fragmentos elaborados por universitarios galegos sobre esta cuestión e que me parecen especialmente significativos:

[i] “A chegada de novas linguas a Galicia suporá o reforzo do castelán como lingua comunicacional, xa que probablemente será a escollida polos inmigrantes para comunicarse”.

[ii] “O factor da inmigración está cobrando cada vez máis forza [...]; é por iso que a situación do galego, pola chegada masiva de estranxeiros, cambie [sic] e mesmo se estanque. É de esperar que estas persoas que compoñen as oleadas [sic] migratorias opten pola utilización do castelán, polo feito de ser a lingua predominante e a máis falada no estado español”.

[iii] “Persoalmente creo que a chegada dunha nova diversidade lingüística non vai favorecer-lo galego”.

[iv] “A situación lingüística de comunidades pequenas con linguas propias cambiará nas próximas décadas debido á grande afluencia de inmigrantes que se está a producir nestes anos. As linguas de pequenas comunidades que xa hoxe utilizan un número reducido de falantes poden ver ese número mermado [sic] por necesidades puramente comunicativas”.

[v] “A achega da nova diversidade lingüística fará que a lingua castelá se vexa reforzada, dado que para os inmigrantes sería “máis práctico” aprender esta lingua dado que a poderían utilizar en todo o Estado español, quedando o galego, unha vez máis, coa oficialidade autonómica e reducido ao seu emprego minoritario, como vén sufrindo desde lonxe”.

Desde outro punto de vista, ao posuír Galicia un capital simbólico propio, do cal fai parte sobranceira a lingua, sempre existe o risco de utilización deste conxunto de marcadores identitarios (dos cales en principio os novos habitantes non participan) como un argumento para a exclusión social. Isto é o que ocorre en Cataluña con determinadas propostas políticas de corte marcadamente xenófobo, como *Plataforma per Catalunya*. Aínda que parece que en Galicia esta utilización dos símbolos está lonxe de producirse, o certo é que non sabemos que ocorrería cunha presenza de inmigrantes cuantitativamente máis significativa nos terreos económico e social. Se consideramos que o galego “é cousa nosa” e que os inmigrantes non queren nin necesitan participar deste elemento identitario, quedamos inermes perante tentacións isolacionistas que poidan xurdir o día de mañá.

Creo que todos concordaremos en que a influencia desexable dos inmigrantes, aplicando á perspectiva lingüística a máxima das súas bondades demográficas, sería a súa incorporación como falantes competentes de galego, a súa conversión nunha achega demográfica importante para un colectivo humano e cultural, o galego, “en perigo de extinción”. Trataríase de procurar que os novos participen nun elemento simbólico clave da comunidade —máis alá dos debates sobre o seu status e os seus espazos de uso—, un dos factores de cohesión interna máis relevantes da sociedade galega. E cremos que a sociedade acollerá con bos ollos os esforzos dos novos para a súa incorporación como falantes da nosa lingua⁵.

1.2. Os inmigrantes no *Plan Xeral de Normalización Lingüística*

1.2.1. Os fundamentos da estratexia

A reflexión sobre como procurar a incorporación destas novas achegas demográficas á lingua galega non son tan recentes como poderíamos supoñer. Xa no Plan Xeral de Normalización Lingüística, aprobado polo Parlamento de Galicia en setembro de 2004 e que a actual Secretaría Xeral de Política Lingüística, Marisol López Martínez, ten definido como a “folla de ruta” que orienta a intervención institucional a prol do galego, existe un apartado dedicado ás estratexias galeguizadoras que cómpre seguir con este colectivo social. Neste documento, a reflexión sobre o tema estéase en catro grandes aspectos:

5 Nun traballo anterior (Silva Domínguez 2007b) examinei unha serie de artigos de prensa publicados polo xornal *La Voz de Galicia* baixo o título xenérico de “Los nuevos gallegos”, que claramente pretendían dar a coñecer a cara amable dos novos ao conxunto da sociedade galega. Eran mínimas as alusións a cuestións lingüísticas, e máis en concreto ao grao de coñecemento e modos de acceso dos inmigrantes ao galego; con todo, cando estas aparecían, sempre se presentaban de xeito positivo, como un elemento que garantía a vontade de permanencia dos novos habitantes da comunidade, unha deferencia cara a nós que cumpría terlles en conta.

a) A inmersión en galego que propicia a tipoloxía de “nichos de mercado” que os inmigrantes ocupan en Galicia: hostalaría, construción, servizo doméstico⁶.

b) O galego pode converterse nun elemento clave na estratexia de integración que cada individuo inmigrante diseña para si. Trátase de conseguir a “chave da casa”, metáfora que simboliza ben todos aqueles recursos que se poñen en marcha en situacións de inmigración para minimizar a inicial desconfianza perante o alleo e o novo que inevitablemente acompaña a percepción do inmigrante na nova sociedade. A asunción dos valores, da lingua e dos modos de ser dos nativos pode achegarlles aos que de entrada son percibidos como diferentes unha boa vía de acceso de cara á plena aceptación social.

c) No caso de que sexan estruturas familiares as que se transplantan dun lugar a outro, cabe sinalar que a presenza obrigatoria do galego no ensino, da que necesariamente participan os fillos de inmigrantes en idade escolar, propicia o seu contacto co noso idioma.

d) Como xustificación última que permita explicar a persistencia na defensa dunha lingua como a nosa, pequena en número de falantes e que ata hai ben pouco estaba inmersa nun proceso de substitución que só se freou parcialmente, o Plan ofrece a comparación entre o fundamento da reivindicación identitaria (e lingüística) de Galicia e os desexos de retención lingüístico-cultural que amosan os propios colectivos de inmigrantes. Trátase argumentar do seguinte xeito: somos galegos e queremos seguilo sendo, na mesma medida e da mesma maneira que vós queredes seguir sendo (árabes, caboverdianos, etc.).

1.2.2. A tipoloxía de intervencións previstas

Como cabía esperar, o maior número de actuacións e a máis ampla diversidade de liñas sinálanse como orientadas para o colectivo dos inmigrantes. Entre elas, cabe destacar:

(i) A organización de cursos de lingua galega dirixidos aos novos habitantes da comunidade, ou ben a inclusión de contidos de lingua en cursos de for-

6 No texto do Plan faise unha excepción explícita a respecto desta última ocupación, pois afírmase que existe un arraizado hábito de empregar o castelán coas persoas que desenvolven tal profesión. Cremos que neste aspecto as cousas puideron mudar un pouco nos últimos anos. En efecto, nestes momentos a prioridade é atopar coidadores domiciliarios para persoas dependentes, a maior parte delas de idade avanzada e competencia media ou baixa en castelán. É probable que nestes momentos xa se estea valorando nas ocupacións relacionadas co servizo doméstico a competencia en galego: non se trata xa de atender fogares urbanos en que a lingua está pouco presente, senón vivendas situadas preferentemente no medio rural e nos concellos pequenos, as áreas da comunidade en que o galego segue pervivindo aínda en mellores condicións.

mación que se deseñen especificamente para este sector da sociedade. Dado o carácter xenérico do Plan, non se sinala no texto se se está pensando en formación regrada ou non regrada, nin tampouco se especifica que institucións poderían achegar esta formación.

(ii) A elaboración de campañas nos medios de comunicación dirixidas aos inmigrantes, presentando sucintamente as nosas peculiaridades culturais e dándolles a coñecer a existencia da nosa lingua. Cremos que para implementar esta medida cumpriría coñecer con exactitude os hábitos de consumo mediático das persoas que viven entre nós, pois en Galicia, a diferenza do que ocorre noutras partes do Estado español e con algunhas comunidades, non existen medios especificamente orientados cara a este sector da poboación.

(iii) O impulso, por parte das institucións, á incipiente rede asociacionista dos inmigrantes en Galicia, pois esta pode ser aproveitada como un instrumento para chegar a colectivos de novos habitantes cuxa visibilidade social é limitada.

(iv) A promoción da educación intercultural na escola. As propostas deste modelo de tratamento escolar, e máis amplamente social, do fenómeno migratorio, semellan máis asentadas no ámbito académico do que na realidade das aulas, a teor dos resultados do noso traballo de campo, que se presentan desequido (cfr. *infra*, § 2).

Tamén se mencionan algunhas medidas que se poderían implementar e irían dirixidas cara á sociedade de acollida. Entre elas, considérase a posibilidade de intervir coa fin de crear un estado de opinión favorable á integración (tamén lingüística) do inmigrantes a través de campañas de sensibilización social.

De todo este conxunto de actuacións, á altura de 2007 só a primeira, a terceira e a cuarta se estaban poñendo en marcha na nosa comunidade, e todas elas de xeito aínda incipiente. O *Plan Galego de Inmigración (2007-2010)* aínda non foi dado a coñecer na súa totalidade, mais na síntese que se achegou aos medios nos primeiros meses do ano 2007 (www.xunta.es/periodico/inmigracion.doc) non figura mención ningunha a intervencións de carácter lingüístico, nin canto ao galego nin do español. Descoñecemos, xa que logo, se os obxectivos do Plan de Normalización Lingüística para este sector de poboación están sendo valorados ou non.

2. Inmigración en Galicia e infancia. O galego na escolarización dos nenos de familias inmigrantes da provincia de Lugo

Co obxectivo de coñecer como é a actuación real para conseguir dotar o alumnado que chega novo aos centros de ensino obrigatorio dunha competencia suficiente en lingua galega, durante os meses de abril e maio de 2007 realizamos

unha prospección en colexios de Infantil e Primaria (CEIPs) da provincia de Lugo⁷. Queríamos saber cal é o protocolo real de actuación en cada centro desde o momento en que chega unha solicitude de matrícula dun neno estranxeiro —e sabemos que isto pode producirse en calquera momento do curso— para resolver a súa probable falta de competencia nunha das dúas linguas vehiculares do ensino na nosa comunidade. Tratábase de indagar que é o que se facía realmente, máis alá do que se prevé nos textos *Escolarización do alumnado procedente do estranxeiro* (2004) e *Plan de acollida. Orientacións para a súa elaboración* (2005), ambos dispoñibles en rede e moi doadamente localizables.

Para esta finalidade, realizamos entrevistas nos CEIPs analizados ao seu director ou ao responsable do Departamento de Orientación do centro, nas que estes nos explicaron como actuaban perante a escolarización de alumnado estranxeiro e cales eran os procedementos que empregaban para dotar de competencia lingüística aos rapaces que acababan de chegar e que de maneira case que inmediata ían ser inseridos en aulas cuxa lingua vehicular nalgunhas materias era o galego.

2.1. Algúns datos externos fundamentais

A presión demográfica dos alumnos doutras nacionalidades non é elevada en ningún dos centros examinados por nós. Todos eles están situados nunha provincia pouco atractiva para os inmigrantes, que prefiren maioritariamente a zona occidental da comunidade. Con todo, nun dos CEIPs da capital os escolares estranxeiros son xa o 16% do total da matrícula. Por aulas, a situación daquelas unidades en que hai nenos non galegos oscila entre a presenza de un ou, como máximo, dous escolares estranxeiros. Estes son máis visibles naqueles centros, como o CEIP de Lourenzán, en que o número total de rapaces na aula é reducido (entre dez e quince). En calquera caso, no noso traballo de campo constatamos unha situación que está lonxe de poder ser cualificada como difícil de xestionar por causa do elevado número de alumnos estranxeiros. Porén, case a totalidade dos responsables dos centros que falamos connosco sinala a novidade da presenza de alumnado inmigrante nas aulas, que se detecta só desde hai un lustro; quizais esteamos no momento inicial dun proceso que levará aparelado un incremento do número de alumnos do exterior.

7 Todos eles son CEIPs públicos agás un colexio relixioso concertado. A distribución xeográfica dos centros é como segue: Lugo cidade (dous), Rábade, Vilalba, Lourenzán, Burela (dous) e Foz (dous).

Polo que se refire á tipoloxía de centros de acordo coa orixe dos inmigrantes, unicamente nun dos CEIPs temos unha case que total especialización no alumnado marroquí: trátase do devandito colexio de Lourenzá, vila do norte da provincia de Lugo que leva algo menos dunha década acollendo unha comunidade árabe cada vez máis vizosa numericamente e dentro da cal hai aínda pendentes varios procesos de reunificación familiar. Da mesma maneira, un dos dous CEIPs de Foz que analizamos tende a recibir maioritariamente alumnos da devandita nacionalidade, aínda que non se pode falar neste caso dunha especialización tan manifesta en termos cuantitativos. Igualmente, nos dous colexios que imparten Infantil e Primaria na vila de Burela teñen predominado nos últimos vinte anos os estranxeiros de orixe familiar —ou mesmo nacionalidade— caboverdiana, mais na última década a achega de nenos sudamericanos, especialmente peruanos, introduciu un toque de variación nunha situación de convivencia interétnica que se revelaba como estable, aínda que non fose o modelo de integración que en ocasións os políticos aseguraban que era (cfr. por exemplo Oca González 2006). Outros CEIPs, e en especial un dos que se sitúa na capital da provincia, acollen nenos de orixes étnicas e nacionais todo o variadas que se poida aventurar: asiáticos, árabes, subsaharianos, hispanoamericanos, etc.

Tamén é significativa, pero isto para o funcionamento interno da totalidade dos centros, a diversidade nos modos de chegada dos nenos estranxeiros. A práctica totalidade das persoas coas que falamos coinciden en sinalar que unha cousa é a aterrxaxe abrupta —co curso xa comezado— e mesmo interrompida, fraccionada ao longo do ano —por causa da situación de legalidade ou ilegalidade dos pais, ou da súa mobilidade laboral interior ou exterior— de escolares que entrarán xa, pola súa idade, alén do primeiro ciclo de Primaria, e outra a convivencia diaria nas aulas, comezando en Infantil, de alumnos cuxas familias serán de aquí ou de aló mais que conviven cos “nativos” e coñecen o sistema formativo galego desde as súas primeiras experiencias discentes. Para os segundos, o seu nivel de competencia lingüística non difire moito do dos nativos: son nenos xa galegos (con independencia de cal sexa a súa nacionalidade en termos xurídicos), máis ou menos galegófonos en función, case sempre, da presenza social real que teña a lingua no contorno xeográfico do centro escolar. Canto aos primeiros, cativos cuxas primeiras experiencias escolares en galego, e ás veces tamén en español, teñen lugar máis alá dos dez anos, os déficits competenciais sinálanse como de maior envergadura e peor prognóstico.

Mesmo no noso contexto social e xeográfico, a provincia de Lugo, cuxo nivel de presión demográfica por causa da inmigración pode cualificarse de baixo aínda comparando co total de Galicia, é posible detectar un certo *efecto gueto* por

causa do cal a maior parte dos nenos estranxeiros fillos de inmigrantes se escolarizan en só determinados centros, evidentemente todos eles de titularidade pública, cunha certa independencia a respecto de cuestións tales como a distancia entre o domicilio e o colexio. Ocorre isto nun dos CEIPs analizados na cidade de Lugo, cuxo director se lamenta do moito que, segundo el, o prexudican as decisións que toma a Comisión Provincial de Escolarización. No seu equivalente mariño (o colexio de Foz ao que van parar a maior parte dos inmigrantes da vila), por contra, o orientador amósase convencido de que a máis elevada densidade relativa de nenos estranxeiros no seu centro a respecto doutros do contorno se debe asemade á calidade dos servizos que achega e á estrutura de redes característica de toda migración, que converte en vital a información, tamén a referida ás escolas máis propicias, dos membros antigos e pioneiros no proceso.

En síntese, parece que o colectivo escolar de nenos estranxeiros dos centros nos que recadamos información tende a acusar con naturalidade a heteroxeneidade ou a homoxeneidade da composición étnica dos seus novos membros en función sobre todo do carácter unívoco ou diverso da inmigración en cada un dos concellos da mostra. Con todo, a baixa densidade de alumnos distintos culturalmente non oculta a existencia dun incipiente proceso de segregación a respecto dos nativos, non sabemos se propiciado se simplemente non considerado problemático polas autoridades educativas.

2.2. Decisións pedagóxicas para o ensino do galego aos nenos de familias inmigrantes

2.2.1. *O modelo de tratamento escolar máis usual para ensinar as linguas da comunidade*

A creación do *grupo de adquisición de linguas* moi brevemente descrito nos documentos que a administración xerou para asesorar os centros perante situacións como as descritas só tivo lugar efectivamente nun dos centros da mostra, aquel en que a porcentaxe de alumnos inmigrantes supera o 15% do total. Precisamente, a Administración non autoriza este modo de organización a non ser que o peso cuantitativo dos estranxeiros sexa relativamente elevado, e isto non ocorre na maior parte dos centros da mostra. Porén, todos eles tiveron que artellar algún procedemento que permita dotar dunha competencia cando menos pasiva os rapaces non galegos que chegan a aulas cuxa lingua vehicular é a nosa.

A maioría dos CEIPs da mostraxe recorreu ao modelo, moito máis flexible, dos *agrupamentos específicos*, coa finalidade de dar cobertura legal á necesidade

de mover os alumnos estranxeiros do seu grupo de referencia durante algunhas horas ao día para darlles clase de lingua. Trataríase de deseñar unha acción máis puntual e ao parecer máis reducida canto ao tempo máximo en que o alumno sae do seu grupo de referencia para aprender lingua. Logo hai diversidade de situacións e decisións puntuais sobre os agrupamentos en cada centro, dependentes maiormente da casuística que xera a chegada de alumnos estranxeiros: cantos nenos saen xuntos, en que horas marchan da súa aula —naquelas en que se imparten materias lingüísticas ou cando o resto dos alumnos tratan contidos que se prestan menos ao emprego da lingua, como Plástica, Música, etc.. Os profesores que acompañan os nenos estranxeiros nestas clases de reforzo de lingua varían tamén de centro en centro, en función da dispoñibilidade do corpo de mestres entre outros factores (a existencia de profesorado con formación filolóxica e horas libres é unha cuestión que se ten en conta, aínda que o reforzo de lingua o dan en moitas ocasións o orientador ou o logopeda do centro).

Na totalidade dos colexios afírmase que a actuación conducente a formar en lingua os nenos “extraéndoo” do seu contorno escolar de referencia se completa cun reforzo nas aulas; porén, este en ningún caso supón a presenza canda eles dun profesor que lles dedique atención individualizada, polo que entendemos que é o titor o que, ao percibir o déficit lingüístico de partida destes nenos, adoita estar máis pendente deles, ocupándose de mediar cando existen problemas de comprensión ou produción. En ningún dos centros cumpriu mesturar a atención que requiren os nenos inmigrantes por causa da súa escasa competencia lingüística coa que demandan aqueloutros alumnos definidos como de *necesidades educativas específicas* (NEE), o cal non quere dicir que ocasionalmente ambas as dúas liñas de actuación coincidan nun mesmo neno⁸.

Todos os orientadores e directores afirman que no seu centro se parte, como obriga a administración, dun diagnóstico previo e individualizado do punto de partida académico do neno que vai ser escolarizado á hora de decidir se, como moi frecuentemente se fai, cómpre retrasar un ou dous cursos a inserción que lle correspondería por idade. Neste sentido, a ausencia de competencia en galego, xeral na práctica totalidade do alumnado inmigrante, é un argumento nalgúns

8 No único colexio non público (concertado) examinado, que se localiza na vila mariñá de Foz, o director recoñeceu que son os nenos diferentes desde o punto de vista étnico —caboverdianos, no seu caso— os que con maior frecuencia resultan definidos como de NEE, xeralmente por causa dos seus malos resultados académicos ou por problemas na adquisición lingüística derivados talvez dunha mala aprendizaxe dos idiomas da comunidade. Con todo, este profesional sinalou que sería erróneo asociar biunívoca e inexorablemente fracaso escolar con inmigración, pois no seu propio colexio podería poñer o exemplo de alumnos (sobre todo alumnas) con idéntica situación de partida familiar e cultural e magníficos expedientes académicos.

destes procedementos avaliativos para recomendar a non coincidencia de idade escolar con idade cronolóxica. Só nun centro me faláron de que a solicitude de exención da materia de galego era unha práctica xeneralizada no caso de que chegasen ao centro nenos inmigrantes, e o argumento que a xustificaba parecía ter máis que ver coa necesidade de evitar multiplicar o número de nenos con máis de tres materias pendentes e que terían, por tanto, que repetir curso.

2.2.2. As linguas nos desdobramentos de lingua ou agrupamentos específicos: ambas as da comunidade ou unha soa?

Ata o momento e consonte unha certa tradición consolidada xa na bibliografía, propositadamente deixamos de lado o que en realidade é o tema central da nosa exposición, isto é, coñecer que papel xoga o galego, a carón ou enfronte ao castelán, nestas actuacións específicas dirixidas a que os nenos cun *background* cultural diferente se integren desde o punto de vista lingüístico. As propias disposicións legais ao respecto son ambiguas ou contraditorias. Así, no *Plan de Acoillida* se fala da creación de “grupos de adquisición das linguas” como se ambas deberan obrigatoriamente estar presentes nestes reforzos (de aí que se empregue o plural) mentres que no documento *Medidas de atención ao alumnado procedente do estranxeiro* considérase a posibilidade de crear agrupamentos flexibles para a aprendizaxe das “linguas galega e castelá, para o alumnado que descoñeza ámbalas dúas” (p. 24), o que implicitamente supón que a ausencia de competencia no idioma da comunidade non provoca necesariamente a deriva dos alumnos cara a esta vía de solución dos problemas académicos.

Que lingua ou linguas se empregan nos reforzos de lingua, ou de ser o caso na aula de adquisición de linguas, nos centros estudados por nós? A situación está moito máis repartida do que, por exemplo, no traballo de campo de Goenechea Permisán (2005): dous centros empregan só o galego, dous só o castelán, un ten en conta a lingua de orixe do neno e os dous restantes afirman utilizar as dúas linguas, empregando técnicas elementais de gramática comparada coa finalidade de moverse fluidamente entre ambas. As decisións son en todos os casos argumentadas, aínda que nalgúns ocasións a defensa dun posicionamento estea claramente tinguida de aspectos ideolóxicos que remiten ao punto de vista do profesional que imparte ou se responsabiliza destas actuacións pedagóxicas. En favor do galego din nos dous centros en que esta é a única lingua empregada que, dadas as características sociolóxicas dos concellos en que se localizan estes colexios, a competencia no noso idioma facilitará de maneira máis inmediata a inserción social do alumno e a súa familia no contorno. Para argumentar a conveniencia de em-

pregar só o castelán recórrase á aquiescencia das familias de inmigrantes e á súa característica mobilidade intraestatal, polo que a actuación docente en español parece dotada dun plus de utilidade. Cando se considera a lingua de referencia do neno, establécese unha distinción entre sudamericanos, para os que se deseña un reforzo en castelán —no estándar peninsular, supoñemos— e portugueses ou brasileiros, cos que se emprega o galego. Como cabo, cando se decide utilizar as dúas nos reforzos de lingua faise contando coa facilidade que supón a escasa distancia interlingüística que separa a galego e castelán, e tamén valorando a importancia e utilidade de ambas no futuro escolar do neno en Galicia.

Neste sentido, son da opinión de que a Administración deba clarificar en maior medida que argumentos cómpre que valoremos, e en que orde, para a toma de decisións lingüísticas nos reforzos aos que enviamos algúns alumnos estranxeiros. Doutro xeito, seguirase a producir o paradoxo de que en última instancia é o profesional encargado da toma de decisións quen ten a última palabra sobre esta cuestión, e o seu posicionamento non sempre está desprovisto de connotacións ideolóxicas ou percepcións de carácter máis ou menos subxectivo. A modo de exemplo, cremos que vale o caso de dous nenos romaneses que foron reforzados en lingua durante o seu primeiro ano de estadía nun CEIP situado nunha vila maioritariamente galegófona da nosa provincia. A orientadora defendeu perante min o seu posicionamento, consistente en empregar só o español nesta actividade, en función da supostamente maior mobilidade dos alumnos estranxeiros e as súas familias, e daquela a maior utilidade deste idioma para o futuro escolar e académico dos nenos (que, logo de tres anos, seguen aínda vivindo no mesmo lugar). Coas mesmas circunstancias de partida, noutros centros da mostraxe din empregar unicamente o galego nos reforzos de lingua, dado que era este o idioma predominante no contorno comunicativo do centro. Creo que unha directriz fundamentada e unívoca das autoridades educativas, semellante á que na Lei de Normalización Lingüística en vigor determina a lingua que se ha empregar no primeiro ensino (Artigo 13.1), evitaría que fose a percepción ou a ideoloxía dos profesionais a que estivese detrás de decisións de tan grande importancia.

2.2.3. O tipo de traballo nos desdobramentos de lingua (sexa cal for, ou foren, esta(s))

Inquiridos sobre esta cuestión, directores e orientadores afirman que nas aulas lingüísticas para inmigrantes empregan unha metodoloxía de orientación comunicativa, a máis útil, desde a súa perspectiva, para superar a exasperante situación inicial consistente na imposibilidade de establecer un mínimo intercam-

bio de mensaxes. As estruturas que primeiro se intenta que aprendan os nenos son elementais, repetitivas e relacionadas co contorno escolar: desde as fórmulas de saúdo que deben emitir para realizar determinadas accións diarias (entrar e saír da aula, pedir para ir ao baño, pedir para falar, etc.) ata cuestións sobre onde se atopa tal ou cal área do centro, sobre se un compañeiro lle pode prestar os útiles escolares, etc. O primeiro obxectivo consiste en conseguir que os nenos estranxeiros entendan o profesor e os compañeiros, e logo comece a producir estruturas sinxelas por si mesmos.

Nos momentos de partida, as actuacións orais teñen que acompañarse de mensaxes escritas de carácter iconográfico, ou representacións mímicas convencionais (de chorar, de berrar, de ter fame, de ter sono, etc.). Neste sentido, aqueles profesionais de entre os entrevistados con experiencia real en aulas a inmigrantes consideran de grande axuda os dicionarios visuais e os materiais electrónicos cunha base icónica que facilita a visibilidade dos contidos. A rotulación bilingüe ou multilingüe é tamén un recurso empregado en diversos centros, non só polas bondades do método á hora de aprender os idiomas da sociedade de acollida, senón tamén porque se valora no que ten de facer visible e evidente a aceptación das novas presenza, coas súas peculiaridades orixinais, neste caso lingüísticas.

Os responsables dos centros afirman, asemade, non descoidar a introdución dos novos alumnos no mundo dos conceptos gramaticais, todos eles ben asentados nos currículos escolares xa desde os primeiros cursos de Primaria. Nalgúns ocasións e mesmo tratándose de nenos que na sociedade receptora serían considerados xa maiores para esta actividade, cómpre procurarlle ao alumno un primeiro contacto coa lectoescritura, ás veces en absoluto (nunca leron nin escribir), outras segundo as convencións románicas (aprenderon a ler e escribir, por exemplo, en árabe ou en chinés; mesmo ás veces seguen practicando en cursos de árabe que fan en Galicia, organizados por asociacións de base étnica, ou nas súas estadías nos países de orixe do proceso migratorio).

Nalgúns dos colexios aos que acudimos na procura de información consentiron en contarnos máis polo miúdo aspectos da rutina das aulas de desdoblamento lingüístico para rapaces inmigrantes. Frecuentemente se procede simplificando contidos en materias que se prestan a isto, como é o caso de Coñecemento do Medio: habilítase un resumo do esencial de cada tema, moi sinxelo canto ao vocabulario técnico que se emprega, e que se supón máis accesible para os nenos que amosan dificultades lingüísticas. Procúrase non descoidar o encaixe do alumno na súa aula de referencia: os temas son os mesmos, só que desprovistos do aparato técnico, de linguaxe científica, que caracteriza os libros de texto. Tamén se pode actuar reforzando, isto é, repetindo con novos exercicios, talvez máis sinxelos, os contidos que se dan na aula de referencia do alumno.

2.2.4. A aplicación nos centros das actuacións propostas no modelo de interculturalidade pedagóxica ou educación intercultural

Segundo sinalamos máis arriba, no *Plan Xeral de Normalización Lingüística de Galicia* óptase polo paradigma intercultural para o deseño de actuacións concretas encamiñadas á integración das novas achegas poboacionais que recibimos. Na nosa visita aos centros examinados para o presente traballo puidemos comprobar como a diversidade cultural se está tratando desde unha perspectiva claramente asimiladora, e a partir dunha total ignorancia —con algunhas excepcións que agora sinalaremos— das bondades de calquera outra forma de actuación a respecto do diferente.

Desde o meu punto de vista, as actuacións que maioritariamente desenvolven os CEIPs da nosa mostraxe parten implicitamente (nunca de xeito aberto) da consideración da diversidade cultural como un problema, un déficit que xera incompetencia lingüística, social e na maior parte dos casos tamén académica. Pouco interesa o marco cultural de orixe do neno inmigrante, que maioritariamente se obvia (non aparece en ningún caso nas actividades escolares), non se coñece e non interesa. En cinco dos sete centros analizados, non se nos menciona ningún tipo de actividade, nin extracurricular nin moito menos curricular, que teña que ver coas culturas e sociedades de orixe dos alumnos estranxeiros. Nun dos CEIPs que recibe maioritariamente alumnos árabes, organizouse de xeito illado e sen continuidade unha xornada de benvida na que as familias dos nenos se achegaron ao centro para elaboraren os seus manxares típicos. A orientadora confesa que, a pesar da boa acollida que suscitou esta estratexia de integración e presentación entre o alumnado nativo e o de orixe foránea, non todos os integrantes do claustro de profesorado tiñan interese nin disposición para dedicar parte das súas horas a este tipo de iniciativas.

Así mesmo, nun dos dous centros que imparten Infantil e Primaria en Burela deseñouse unha actividade na biblioteca, destinada só aos alumnos do ciclo superior de Primaria, consistente na realización dunha pescuda bibliográfica sobre Perú, país emisor de boa parte da inmigración de recente chegada á vila mariñá. A proposta é valiosa, aínda que vexo nela dous problemas fundamentais: dunha banda, o número de unidades implicadas na actividade é minoritario a respecto da totalidade das aulas do centro; doutra, parece un tanto paradoxal que para coñecer cousas do país do que proceden os nosos novos compañeiros de pupitre recorramos inicialmente a libros e enciclopedias, inzados ambos de datos incertos, estereotipados e non actualizados, en lugar de deixarmos falar aos protagonistas, que tan ao noso carón están, da súa propia historia.

No paradigma intercultural, a comprensión da lingua dos inmigrantes é a que probablemente poida ser entendida como mostra maximamente significativa de aceptación dos novos e de interpretación da súa chegada como enriquecedora e non como un problema. Cando introducín esta cuestión, baixo o formato de proposta (*Poden os profesores dos nenos estranxeiros intentar aprender a lingua deles?*), o director do CEIP con maior número de alumnos de fóra da cidade de Lugo negou taxativamente esta opción, afirmando que non era a súa función aprender novos idiomas. Por contra, un colexio vilego especializado na minoría árabe realizou xa un curso desta lingua, curso que o Departamento de Orientación se preocupou de introducir no programa de formación do profesorado organizado polo Centro de Formación e Recursos de Lugo. A orientadora deste último centro fala de maneira moi positiva acerca desta actividade, na que ao parecer participou boa parte do claustro escolar.

En ningún centro dos que conforman a mostraxe hai organizada iniciativa ningunha conducente ao mantemento, por parte dos nenos, da lingua e cultura da súa sociedade de orixe. Si hai clases de árabe ás que asisten alumnos desta minoría na cidade de Lugo, pero teñen lugar fóra das escolas e por suposto sen coordinación ningunha a respecto das actuacións de formación lingüística que se imparten nelas. A chegada dos novos non motivou modificacións de ningún tipo nin nas estratexias de achegamento aos contidos do currículo nin desde logo introdución de novos contidos —por exemplo, os modelos de organización social e cultural propios das sociedades emisoras— nin sequera como elemento de confronto ou para a presentación da diversidade das estruturas humanas no nivel mundial.

O modelo asimilista parece o máis doado canto á súa aplicación nas aulas. Os nenos estranxeiros son tratados no fondo como calquera outro grupo de alumnos aos que se diagnostica determinado déficit: cómpre convivir con eles, pero non se percibe que acheguen gran cousa aos grupos en que se introducen, á parte dun traballo extra do que o profesor debe responsabilizarse e, nalgúns casos, o valor transversal do respecto á diversidade. Os responsables das actuacións relacionadas coa diferenza étnica —que, non o esquezamos, son os mesmos que se responsabilizan de calquera outra medida de diversificación— aducen, á hora de explicaren esta forma de actuar e pensar dos seus compañeiros mestres, a tendencia destes cara a subscribir os modelos pedagóxicos máis consolidados, a súa escasa afección á innovación docente ou a falta de motivación para afrontar un traballo extra non remunerado⁹. Algún orientador chegou mesmo a poñer

⁹ A ecuación “máis diversidade = máis traballo” aparece xa con claridade na opinión dos profesores que participaron no inquérito de Armas Castro (2003):

sobre a mesa a necesidade de crear unha nova figura dedicada ao tratamento da interculturalidade na escola, chámese mediador ou de calquera outro xeito, perante a escasa eficacia e difícil receptividade do profesorado a actuacións formativas puntuais e reducidas que puidesen adoptar o formato de curso.

5.5.5. *Valoración da competencia en galego dos nenos inmigrantes*

Como aspecto positivo, cómpre destacar o feito de que en ningún centro se me comunicou a existencia de dificultades específicas de motivación a respecto da lingua galega e relacionadas con este colectivo. Os nenos inmigrantes son extremadamente receptivos na opinión de orientadores e directores, aceptan o que se lles dá e están moi lonxe de interpretaren a lingua galega como un atranco máis, un engadido descoñecido antes do momento da chegada. No tapiz tecido por estes profesionais aparece constantemente un xogo de semellanzas e diferenzas entre inmigrantes e escolares de etnia xitana, sobre os cales eu nunca indaguei explicitamente pero que se me achegaban decote como contrapunto de comparación: a este respecto —a motivación de cara á aprendizaxe do galego— os inmigrantes “gañan” os xitanos canto á súa dispoñibilidade a aprender galego e o seu non cuestionamento da lingua nin como vehicular nin como curricular.

Tamén se valora de xeito positivo a rapidez e eficacia con que os nenos estranxeiros conseguen facerse cunha variedade de lingua que cubra de maneira satisfactoria as súas necesidades comunicativas digamos “vitais”, isto é, a relación cos compañeiros e profesores e a conversa sobre temas da cotidianidade e da realidade. En moi pouco tempo os novos conseguen unha boa comprensión da oralidade espontánea do seu contorno, e con algo máis de estadía desenvolven capacidades de produción nunha variedade oral frecuentemente moi interfeirida pola súa L1, pero en calquera caso basicamente transparente no contorno de recepción.

“A multiculturalidade do alumnado, cando se contempla desde a dimensión normalizadora da institución escolar, ou desde as perspectivas eficientistas que lle demandan á escola resultados homoxéneos e facilmente medibles, pode ser vista como causante de problemas e dificultades escolares. Esta é a perspectiva que asoma na opinión dos equipos directivos dos centros escolares con alumnado inmigrante cando se lles pregunta sobre os efectos negativos da multiculturalidade. [...] *Entre as dificultades ou problemas que identifican destaca, de forma especial, o incremento do traballo do profesorado [ao que aluden un 53,4% dos centros] ou as dificultades para o agrupamento de estudantes diversos culturalmente [segunda cuestión en importancia, destacada nun 13,6% dos centros]*”. (Armas Castro, 2003: 83) [o subliñado é meu].

Por contra, a asimilación do rexistro académico, precisa para un desenvolvemento curricular eficaz nos derradeiros anos de Primaria, non se produce nin de xeito tan rápido nin de maneira tan eficaz. Cando lles pregunto aos profesionais por que cren que se produce esta situación, a maior parte deles aduce que a motivación é extrema na consecución da competencia do primeiro tipo, pois exaspera tanto a profesores como a alumnos e compañeiros esa carencia dunha competencia mínima que permita poder comunicar os aspectos máis elementais. Por contra, o dominio da variedade académica require un coñecemento máis profundo das convencións de escrita e dun rexistro de lingua para o que non hai *input* oral. Non é o mesmo preguntar onde está o comedor escolar que ser capaces de ler un libro en calquera dos idiomas de Galicia, por moi sinxelo que este sexa. Dado que os estudos sobre motivación para os rapaces en xeral sinalan o moito que hai de profecía autocumprida nas expectativas académicas dos nenos (se o seu contorno actúa sobre eles de maneira eficaz, convencéndoo da necesidade de formarse, terán en maior medida éxito académico), pode ocorrer que os nenos inmigrantes non sexan motivados polas súas familias da mesma maneira, alén de cuestións específicas que inflúen nos resultados escolares pero só de xeito indirecto son responsabilidade destes: a especial estrutura das familias transnacionais, a excesiva duración da xornada laboral nalgúns ámbitos, etc.

Sexa como for, parece que no final da Primaria os nenos inmigrantes son percibidos polos responsables das actuacións específicas que a eles se refiren como suxeitos que arrastran déficits na comprensión e produción lectora en maior medida que os nativos; isto é especialmente certo naqueles casos en que a chegada a Galicia se produce tardiamente, polo que podemos deducir que as medidas de reforzo previstas pola Administración para estas situacións especiais son consideradas polos responsables da súa aplicación nos centros como insuficientes ou cando menos como non exitosas.

5.6. Valoración dos procedementos escolares que procuran dotar de competencia en galego os alumnos procedentes de fóra da Comunidade

Como aspectos máis destacados no momento de resumir o tratamento escolar da cuestión lingüística, cómpre subliñar, ao meu xuízo, as seguintes cuestións:

a) O modelo escolar de atención á diversidade lingüística nas aulas que se está a aplicar nos CEIPs por nós examinados axústase con verdadeira exactitude á vía asimilacionista, tal e como esta é debuxada, por exemplo, en Martín Rojo (2003). Aquelas incursións que poderían ser asociadas ao modelo multicultural —que non ao intercultural— son verdadeiramente excepcionais nos centros aos que nós acudimos.

b) As medidas que están deseñadas para procurar a adaptación de nenos de máis de sete ou oito anos ao noso sistema escolar, sexan estas aulas de lingua específicas para eles, reforzos curriculares ou lingüísticos ou calquera outro procedemento que consista en facer saír o alumno da súa aula de referencia durante un período moi reducido de tempo (un trimestre ou dous) teñen éxito na consecución da competencia comunicativa elemental. Para este obxectivo tal modo de actuación está sen dúbida reforzado pola presenza ambiental da lingua, o que provoca que a galeguización en competencia dos novos alumnos se dea maiormente naqueles contornos en que o noso idioma está presente na comunicación escolar “entre iguais”, dentro e fóra da aula.

c) Por contra, a incidencia deste modo de actuar na consecución da competencia na lingua académica, tal e como a definen por exemplo Villalba Martínez e Hernández García (2004: 1241-ss.) parece moi pequena, e é neste aspecto, tanto na comprensión coma na produción, alí onde os profesores detectan carencias nos nenos estranxeiros cuxa escolarización ten estas características (inicio —ou non— no país de orixe, chegada tardía a Galicia, moitas veces abruptamente ao longo do curso escolar, etc.).

d) As decisións sobre que lingua ou linguas empregar nos agrupamentos específicos ou nos grupos de adquisición da competencia son excesivamente dependentes non tanto de circunstancias que veñan dadas polo contorno do centro escolar (localización rural, vilega ou urbana; “ambientalidade” do galego ou do castelán) senón simplemente pola ideoloxía lingüística do profesional encargado destas cuestións. Creo que a Administración deba sinalar algunhas pautas xerais que eviten distorsións ideolóxicas con resultados, por desgraza, case que nunca favorables ao galego.

e) Finalmente, se como aconsellan as autoridades educativas e parece ben asentado na bibliografía, o modelo preferente de tratamento da diversidade escolar é o intercultural (*intercultural*, *interculturalidade* e *interculturalismo* estanse convertendo, na bibliografía profesional sobre a cuestión, en comodíns non discutidos que adoito aparecen en títulos de xeito case obrigado, mesmo sen que os contidos o xustifiquen), parece obvio que o colectivo de mestres, o directamente encargado de xestionar a diversidade, debe coñecer e aceptar as súas premisas fundamentais e as técnicas de traballo na aula que destas se derivan.

f) Con todo, algúns dos profesionais cos que falei propuxeron unha vía alternativa á da formación en interculturalidade (cuxas dificultades son evidentes: cursos curtos, desmotivación dos mestres, dificultades para chegar a aqueles sectores da profesión menos proclives á innovación docente). Estoutra posibilidade consistiría na institucionalización dun novo profesional, o **mediador intercultural**,

encargado de xestionar a diversidade nos centros de maneira semellante a como o orientador, por exemplo, xestiona cuestións psicosociolóxicas¹⁰. Á Administración lle corresponde estudar, creo, que pode ser máis rendible e beneficioso para o colectivo escolar, se formar a todos ou especializar a algúns en interculturalidade.

g) Finalmente, desde o meu punto de vista, a cata que presento pode desmentir a percepción dos meus alumnos universitarios, segundo a cal os inmigrantes contribuirán á desgaleguización de Galicia. Os nenos son percibidos no contorno escolar como tendentes á asimilación, non especialmente contrarios ao ensino de e na nosa lingua. A esperanza parece que segue, coma sempre, localizada no futuro.

6. O papel do galego na formación lingüística dos inmigrantes adultos

Co obxectivo de descubrir a existencia de iniciativas de formación na nosa lingua especificamente dirixidas ás persoas que conforman o colectivo inmigrante e analizar as súas características, durante os meses de xuño e comezos de xullo de 2007 realizamos unha serie de entrevistas aos responsables dos servizos de atención que a sociedade de acollida pon a disposición dos adultos estranxeiros que se achegan a vivir entre nós. A formación dos novos habitantes está na nosa sociedade case totalmente en mans dos concellos, como unha tarefa localizada nos servizos sociais de cada municipio. Asistentes sociais e educadores familiares, tamén avogados, lingüistas e algún axente de emprego local, son os profesionais que en Galicia toman contacto os primeiros cos inmigrantes, aos que reciben e asesoran en cuestións moi variadas: a busca da vivenda —non sempre é doado convencer os propietarios de que aluguen a inmigrantes—, a defensa dos seus dereitos laborais, a demanda dunha formación específica orientada aos sectores en que hai máis posibilidades de emprego, a solicitude de reunificación familiar e a posterior atención escolar aos menores, etc.

Na nosa procura de información entrevistamos cara a cara os responsables de cuestións formativas relacionadas coa inmigración nalgúns dos concellos da provincia de Lugo en que este fenómeno ten un maior relevo (Lugo, Lourenzá e Burela). Como elemento de confronto e procurando unha certa complementariedade, investigamos tamén minimamente os cursos de lingua galega que se

¹⁰ A novidade desta figura non é total, e funciona xa nalgúns centros escolares da nosa comunidade, aqueles con colectivos de alumnos estranxeiros máis amplos ou con maiores dificultades lingüísticas. O que propoñen os mestres entrevistados por min sería a súa xeneralización para o deseño dun plan de actuación perante a diversidade e a efectiva posta en práctica deste.

presentan bastante matizados (programa incluído) en Internet e que se levaron adiante en diversos concellos das provincias da Coruña e Pontevedra, como por exemplo Ames e Carballo, seguindo un único modelo deseñado pola empresa de servizos lingüísticos Reverso.

3.1. A oferta de formación en lingua (española) no ámbito do Concello de Lugo. Hai espazo para o galego? Hai mesmo demanda?

Localizamos tres institucións, de carácter ben diferente, que achegan a lingua española aos inmigrantes na nosa cidade. Baseado no voluntariado de profesores e alumnos —dado que non hai ningún tipo de recoñecemento oficial nin para uns nin para outros— e concibido como unha especie de servizo de emerxencia que se ocupa da situación de primeira necesidade, temos o labor da Cruz Vermella na súa sede de Lugo. Un aspecto positivo que cómpre sinalar é a flexibilidade horaria da iniciativa (localizada sempre a última hora da tarde por causa das circunstancias laborais dos alumnos), aínda que o feito de non contar con ningún servizo complementario para que os nenos dos estranxeiros poidan quedar atendidos fai que algunhas persoas os teñan canda si nos horarios de clase ou simplemente non poidan seguir a acción por causa desta circunstancia. Falando coa responsable de cuestións de inmigración, ela considera posible debuxar un perfil de demandante de español moi claro para a súa institución: trátase de persoas de orixe africana (magrebís ou subsaharianos) que demandan un coñecemento comunicativo elemental e se insiren laboralmente na construción.

Esta mesma persoa recoñeceu a existencia, aínda que en menor nivel na orde cuantitativa, de inmigrantes que acoden á Cruz Vermella demandando tamén formación en lingua galega e que presentan unhas características persoais algo diferentes. Trátase de individuos que xa levan tempo na nosa comunidade e non teñen problemas comunicativos en español; frecuentemente teñen xa a súa familia instalada en Galicia e aspiran a facerse cun título que avale o seu coñecemento da lingua propia para a consecución dunha mellora laboral. A responsable exemplifica a situación con algunhas persoas de nacionalidade alxeriana e nivel formativo medio ou superior que, logo de traballaren un certo tempo en postos que estaban por baixo da súa cualificación, acoden á Cruz Vermella interesándose pola posibilidade de obter un certificado de lingua galega que os capacite para “regresar”, dalgunha maneira, ao ámbito laboral que esperarían obter de acordo coa súa formación.

Un ensino de español máis formal achégase na Escola de Adultos de Lugo, dependente da Consellería de Educación. Neste caso o profesorado é sempre es-

pecialista en lingua, dado que o centro entra dentro dos que poden escoller os profesores de lingua española en Secundaria de Galicia¹¹. O certificado que se achega ten un nivel de oficialidade e recoñecemento xa con algunha entidade, pois certifica a asistencia á acción formativa en número de horas. A organización do curso faise en tres sesións semanais, de 40 minutos cada unha, e en horario de tardes (pero non de tardes-noites, como era o caso na Cruz Vermella).

Posta en contacto cunha persoa que se ocupou deste ensino hai tres anos, a profesora destaca sobre todo do alumnado a súa heteroxeneidade en termos de nacionalidade e lingua de orixe, cunha porcentaxe maior de paquistanís (probablemente pola localización céntrica do complexo docente, próxima aos contornos que este colectivo prefere para vivir tanto en Lugo como noutras cidades). Esta profesional afirma que a metodoloxía docente era comunicativa e a motivación do alumnado extremadamente práctica (por exemplo, os paquistanís demandaban formación en lingua para poder superar as probas que capacitan para a obtención do permiso de conducir), aínda que a asistencia de moitos membros do grupo estaba moi condicionada polas circunstancias laborais, que mesmo podían determinar en moitos casos o abandono do curso. A iniciativa do Seminario de Galego, nos claustros da Escola de Adultos tratouse da posibilidade de implantar tamén clases da nosa lingua para estranxeiros, aínda que a profesora cre que a día de hoxe a praza de docente de galego non foi dotada.

Sen dúbida, a maior parte dos estranxeiros demandantes de formación en lingua é atendida a través dos cursos organizados polo Concello de Lugo, que conta cunha oferta estable de español durante todo o ano, amplamente diversificada canto a niveis (tres), grupos e horarios, incluíndo unha aula específica para a atención aos nenos e unha chamada de “español técnico”. A avogada encargada no concello do asesoramento laboral aos estranxeiros informounos de que a demanda é elevada, sobre todo porque esta se xera a si mesma ao condicionar a asistencia regular a unha actividade formativa de carácter lingüístico a percepción da RISGA (*Renda de Integración Social de Galicia*), subsidio que os inmigrantes, ao igual que outros colectivos, demandan moito na nosa comunidade. En efecto, para decidir se unha persoa pode ser candidata á obtención desta axuda

11 Con todo, temos que ser conscientes da necesidade de formar estes profesores para o ensino do español como L2, pois esta situación de aprendizaxe difire notablemente a respecto da que eles mesmos se atopan na maior parte dos casos. Neste sentido, sería conveniente que as prazas de educación a adultos non se ofrecesen sen máis ao colectivo de profesores de lingua de Secundaria, senón que para o acceso a estes destinos (apetecibles, non nos enganemos, pola súa localización case en exclusiva urbana) se requirise algún tipo de formación adicional que prepare os profesionais para se enfrontaren co ensino de galego ou español non só a adultos, senón máis aínda, a adultos estranxeiros.

elabóraselle un plan de empregabilidade ou integración, entre cuxos requisitos figura a aprendizaxe do español como condición de acceso a un traballo na nosa sociedade.

Preguntamos á responsable desta oficina de asesoramento en que medida sería realista inserir tamén o galego entre os elementos que condicionan ou determinan a percepción da RISGA, cando menos naqueles perfís laborais (coiador de maiores, empregado de hostalaría) en que certamente o empresariado valorará que o inmigrante coñeza a nosa lingua para o desenvolvemento do seu traballo. Ela afirma que si se detectou en anos anteriores un perfil de demandante de galego: trataríase dunha persoa de orixe sudamericana, que aspira a inserirse nun ámbito laboral cuxas peculiaridades comunicativas requiren ou aconsellan unha capacidade de comprensión da lingua galega. Perante a inexistencia de vías establecidas para a atención desta demanda, a avogada afirma que esta foi desviada cara ao sindicato UXT, que nos últimos meses do ano 2006 organizou un curso de galego para inmigrantes na cidade de Lugo.

Postas en contacto con este sindicato, atopámonos con que a iniciativa resultou un fracaso cando menos parcial. O curso era parte dun plan de formación para inmigrantes financiado conxuntamente pola Xunta (Secretaría Xeral de Emigración) e o Ministerio de Traballo. Tratábase dunha acción de breve duración (30 horas) en que se expedía certificado de asistencia e que contou con profesorado especialista en lingua. O alumnado, sudamericano maiormente, tiña expectativas de atopar traballo público nos niveis máis básicos das institucións (limpadores da Xunta, dos hospitais, etc.). O responsable local da UXT de Lugo considera que os obxectivos non se cumpriron pola extremada volatilidade dos alumnos, moitos dos cales eran xa ilocalizables na data de remate da acción formativa.

6.2. O Concello de Burela: atención escolar e lingüística ao inmigrante

A especial conformación poboacional deste concello, clásico punto de atracción dos estranxeiros na nosa provincia, explica talvez a existencia dunha persoa, con formación de mestra, que se ocupa durante todo o ano tanto do ensino de español e galego a adultos como do reforzo escolar e lingüístico a nenos estranxeiros, en horario de tarde durante o curso académico e de mañá no verán. A orientación da formación establécese de acordo coa demanda dos estranxeiros, que varían constantemente —deseguido hai altas e baixas no alumnado— e que son atendidos cunha metodoloxía máis ben escolar e académica, primando talvez a lingua escrita por riba da perspectiva comunicativa. A persoa encargada deste servizo no Concello de Burela atende igualmente os demandantes de galego e

os de castelán, e considera que si existe un perfil tipo de estranxeiro que quere aprender galego: trataríase dun sudamericano/a que vén de chegar á vila e que traballa na construción ou na pesca; o seu obxectivo á hora de aprender a nosa lingua é o contacto comunicativo elemental. Esta busca do nivel limiar oral explica a existencia dunha certa desmotivación e abandono no momento en que este obxectivo se cobre. Un aspecto que pode explicar tamén a marcha dos estranxeiros é a concepción do servizo como paliativo dunha carencia inicial e a inexistencia, por tanto, de recoñecemento ningún a través dun título.

Canto ao reforzo escolar en lingua e noutras materias que esta profesional leva adiante, o feito de que haxa unha evidente especialización en nenos estranxeiros fai que esta actividade poida ter o risco de provocar a segregación dun colectivo de escolares concreto. Non hai tampouco, para esta finalidade, coordinación ningunha co profesorado titor ou orientador dos dous CEIPs da vila.

6.3. Actividades lingüísticas para a integración no Concello de Lourenzá

Neste pequeno concello mariño en que desde hai un lustro se están instalando varias familias marroquís é unha funcionaria do goberno municipal, a educadora familiar, a que toma as decisións sobre as iniciativas que cómpre desenvolver para a integración dos novos habitantes. De feito, a profesional desenvolve todas as actividades de mediación que a aínda reducida comunidade de estranxeiros precisa, desde a tramitación da burocracia escolar no CEIP da vila ou no Instituto de Mondoñedo, ata o apoio no mundo sanitario tanto no nivel do Centro de Saúde como nas consultas de especialistas do Hospital de Burela. Algúns marroquís dos máis antigos canto á súa instalación en Lourenzá realizan o desenvolvemento práctico dos labores de mediación que a educadora familiar determina (isto é, acoden efectivamente con outras persoas da súa mesma nacionalidade ao médico para axudar na mediación lingüística, ou á escola cando chegan novos nenos que ingresan no sistema escolar, etc.).

A instancias dos líderes locais da comunidade magrebí, realizouse en anos pasados un curso de español que no 2007 non estaba previsto xa levar a cabo. O profesorado tiña o estatuto de voluntario: tratouse de funcionarios do Concello (a propia educadora social entre eles) que *gratia et amore* realizaban unha sesión de dúas horas semanais en horario practicamente nocturno. Sen recoñecemento académico de ningún tipo nin valoración dos resultados a través dun exame, a irregularidade na asistencia dos marroquís caracterizou o desenvolvemento da iniciativa, que se pechou por falta de motivación do profesorado. Ademais, só se conseguiu chegar, e de maneira parcial, aos inmigrantes de sexo masculino: fracasou a iniciativa de organizar polas mañás un curso de español para mulleres marroquís (parece que por ausencia de motivación do propio colectivo).

A educadora afirma que nunca se falou da posibilidade de impartir cursos de galego, cousa que en todo caso ela considera que queda xa fóra das capacidades docentes daquelas persoas que desenvolveron a iniciativa anterior. Con todo, esta funcionaria participou na rotulación bilingüe dos espazos destinados aos servizos públicos esenciais, e na elaboración de pequenos materiais de apoio, bilingües tamén galego-árabe, para o Centro de Saúde (sobre como pedir cita e outras actividades básicas deste contorno).

6.4. Obradoiro de Lingua e Cultura (Concello de Ames) e Obradoiro de Integración Lingüística (Concello de Carballo), formación en lingua galega específica para inmigrantes

A través da Internet tivemos coñecemento da realización destas dúas iniciativas formativas, ambas organizadas polos respectivos Servizos de Normalización Lingüística destes concellos coa colaboración da empresa Reverso, especializada en actividades de carácter lingüístico. Postas en contacto cos promotores para que nos enviasen máis datos das iniciativas, descubrimos que de ambas destacaba a súa metodoloxía de carácter práctico, combinando competencias orais con lectoescritoras (comprensión e produción), así como a intención de transmitirlle ao alumnado non só coñecementos lingüísticos, senón tamén sociais e culturais. Así e todo, os obradoiros tiveron unha duración moi limitada, pois desenvolvéronse ao longo de 16 sesións de dúas horas de duración cada unha; o modelo que figura en rede sinala que os contidos tratados na acción abranguen lingua, sociedade, cultura e tamén a realización de actividades prácticas (redactar un currículo en galego, navegar na Internet, ler a prensa, etc.). O curso carece de recoñecemento académico previsto; con todo, en Carballo a iniciativa parece consolidada, pois leva xa tres anos de realización, en tanto que descoñecemos os resultados e periodicidade que caracterizan a posta en marcha do curso no concello de Ames.

6.5. Valoración das iniciativas de formación en lingua galega para adultos inmigrantes

Como conclusión para este apartado, cremos que pode ser de interese destacar os seguintes aspectos nas iniciativas examinadas, tanto no que se refire ás súas características xenéricas e teóricas como logo despois na súa posta en funcionamento concreto:

a) Logo da análise que vimos de presentar, unha conclusión ineludible pasa por afirmar que percibimos un grande atomismo. Cada institución organiza

iniciativas pola súa conta, de acordo con circunstancias moi diversas que ás veces teñen que ver tamén coa interpretación da realidade dominante nos seus responsables, e non se ten en conta a posibilidade de que as iniciativas se solapen ou ben deberan coordinarse con outras instancias (por exemplo, a formación lingüística a nenos ofrecida desde o goberno municipal debera ter en conta o tratamento da diversidade por parte da institución escolar; de non ser así, os esforzos pódense duplicar inutilmente).

b) En boa parte das institucións examinadas, apréciase unha carencia de profesionais formados especificamente para o ensino de linguas a adultos; o nivel dos cursos reséntese, necesariamente, por causa desta circunstancia.

c) Falta planificación para manter de maneira estable a oferta, e tamén capacidade de análise para un mellor coñecemento do alumnado ao que van destinadas as iniciativas.

d) Vemos un importante grao de voluntarismo no traballo: isto explica certa ineficacia e a incapacidade para valorar resultados; conformámonos con que exista a atención, non valoramos as iniciativas cualitativamente nin demandamos delas que sexan eficaces.

e) Polo que ten que ver especificamente coa formación en lingua galega, parece evidente que non se considera unha prioridade estratéxica dotar os novos habitantes da comunidade de competencia nun idioma que se percibe como de menor espectro comunicativo e que non parece valorarse, por parte da sociedade de acollida, como totalmente necesario para aquela tipoloxía de postos de traballo —os menos cualificados, os non relacionados coa administración— que ocupan os estranxeiros. Con todo, algúns de entre eles comezan a percibir o galego como requisito para o acceso a algúns nichos de mercado máis cualificados, nos que por formación poderían optar a se integrar.

f) A demanda de galego comeza a xerarse precisamente no colectivo de estranxeiros de orixe sudamericana, que non precisan acceder á formación lingüística en español pero que tamén queren contar no seu currículo con este elemento de cualificación profesional. Neste sentido, cremos que cómpre que a Administración autonómica deseñe unha oferta seria de iniciativas de formación en lingua galega dirixidas aos non galegos, que inclúa cursos de certa duración, ofrecidos en horarios axeitados, ricos en aspectos comunicativos, impartidos por profesorado especializado no ensino a estranxeiros (que talvez haxa que formar) e referendados por un certificado que se basee nalgún tipo de proba de avaliación. Neste momento, en que asistimos á mudanza desde o vello sistema de capacitación en lingua cara aos novos CELGA, debemos pensar na especificidade —social, laboral, étnica— dos nosos inmigrantes e facilitarlles o acceso a iniciativas de ensino de lingua deseñadas a partir dos seus factores diferenciais.

g) Desde a nosa perspectiva, é evidente que entre os inmigrantes comeza a haber unha bolsa de demandantes de galego que non se está nin fomentando nin atendendo en absoluto, ou cando menos adecuadamente. Cremos que se detectan os seguintes tipos de necesidades:

- i. galego para a comunicación limiar (xeralmente no ámbito laboral),
- ii. galego como factor coadxuvante da empregabilidade do individuo (presumiblemente valorado na atención ás persoas maiores e na hostalaría, sobre todo),
- iii. galego polo recoñecemento académico (para o emprego público, máis ou menos cualificado).

Agardamos que todos estes aspectos previos de reflexión fosen tidos en conta na elaboración da parte lingüística do *Plan Galego de Inmigración 2007-2010*, cuxa presentación non debe xa ser demorada moito máis.

Bibliografía citada

- Armas Castro, X. (2003): "Inmigración, escola e educación en Galicia", en Consello Escolar de Galicia, *Inmigración e escola*. Santiago: Xunta de Galicia, pp. 73-91.
- Barba Pan, M., e outros (2007): *A inmigración na prensa galega: o reflexo da diversidade*. A Coruña: Oficina Autonómica da Cruz Vermella.
- Bernárdez Rodal, A. (dir.) (2007): *Mujeres inmigrantes en España: representaciones en la información y percepción social*. Madrid: Fragua.
- Goenechea Permisán, C. (2005): *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago: Xunta de Galicia.
- Izquierdo Escribano, A. (2002): "La población extranjera en Galicia: situación actual y perspectivas", en J. Pérez Vilariño e X. Bouzada Fernández (eds.), *Las encrucijadas del cambio social. Homenaje al profesor José Luis Sequeiros Tizón*. Vigo: Universidade-Centro de Investigaciones Sociológicas, 157-173.
- Izquierdo Escribano, A., e M. Golías Pérez (2004): "A poboación estranxeira en Galicia. Do dominio portugués á latinoamericanización", *Grial*, 162, 44-53.
- Lamela Viera, C., D. López de Lera e L. Oso Casas (2005): "La inmigración internacional en Galicia: latinoamericanos, comunitarios y otros", en C. Solé e A. Izquierdo (coords.), *Integraciones diferenciadas. Migraciones en Cataluña, Galicia y Andalucía*. Barcelona: Anthropos, 89-104.
- López de Lera, D. (2006): "Situación da migración internacional na Galiza", en R. Lois González e R.M. Verdugo Matés (eds.), *As migracións en Galiza e Portugal. Contributos desde as ciencias sociais*. A Coruña: Candeia, 41-62.

- Martín Rojo, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Oca González, L. (2006): “Modelos de integración social de inmigrantes en Galicia: o exemplo da comunidade cabo-verdiana da Mariña”, *Revista Galega de Traballo Social Fervenzas* 9, 121-137.
- Santos Rego, M. A. e Lorenzo Moledo, M. M. (2003): *Inmigración e acción educativa en Galicia*. Vigo: Xerais.
- Silva Domínguez, C. (2007a): “La percepción de los distintos colectivos de inmigrantes en la Comunidad Autónoma de Galicia. Estudio de sus denominaciones en la prensa escrita”, en J.D. Luque Durán e A. Pamies Beltrán (eds.), *Interculturalidad y lenguaje. II: Identidad cultural y pluralidad lingüística*. Granada: Granada Lingvistica, 357-367.
- Silva Domínguez, C. (2007b): “A denominación los nuevos gallegos aplicada a inmigrantes no xornal *La Voz de Galicia*. Análise discursiva e implicacións sociolóxicas”, en J. L. Veira Veira (org.), *IV Congreso Astur-Galaico de Socioloxía (A Coruña, 23-24 de marzo de 2007)* (edición en CD-ROM: A Coruña: cursos_congresos_simposios, nº 87).
- Seminario de Sociolingüística da Real Academia Galega (2007): *Mapa sociolingüístico de Galicia 2004. Lingua inicial e competencia lingüística*. A Coruña: Real Academia Galega.
- Villalba Martínez, F., e M.T. Hernández García (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares”, en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1225-1258.
- Zapata-Barrero, R., e T. Van-Dijk (eds.) (2007): *Discursos sobre la inmigración en España: los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundació CIDOB.

PROBLEMAS DE APRENDIZAXE EN CONTEXTOS MULTILINGÜES¹

ANDRÉS SUÁREZ YÁÑEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. Consideracións preliminares

Coa finalidade de tratar de xustificar o contido un tanto heteroxéneo deste texto proceden unhas aclaracións previas. Fun invitado a participar no curso que deu orixe a este traballo por dúas razóns, creo: pola miña dedicación durante os últimos vinte anos ao tema das dificultades da aprendizaxe (DA, no sentido estadounidense de *Learning Disabilities*) e porque ensinei lingua e cultura española a inmigrantes españois no Reino Unido durante os quince anos previos, actividade esta última que propiciou outras relacionadas (estudos de lingüística aplicada, investigación, asesoramento, dirección de cursos, etc.). Cando vin no programa que a miña intervención había ter formato de obradoiro, tiven que adaptar o contido que deseñara, que estaba na liña do que inclúo a seguir, no derradeiro apartado. Como consecuencia, a unidade deste texto debe atoparse no tema xeral do curso (*Enseño de segundas linguas a inmigrantes*).

Polo que atinxe ao que debera ser estritamente o contido central do traballo, de acordo co título, só vou dicir un par de ideas nesta introdución. No apartado seguinte, baseándome na investigación da miña tese de doutoramento, referireime ás dificultades que poden xurdir na aprendizaxe dunha segunda lingua por parte de inmigrantes se non se teñen en conta as diferenzas ortográficas que talvez existen entre as linguas coas que se traballa. Na sección terceira, aproveitando así mesmo un traballo propio, presento unha tentativa de deseño de currículo

1 Traducido do castelán por Carme Silva Domínguez.

para integrar lingüisticamente un escolar que descoñece a lingua ou linguas vehiculares do centro en que é admitido. No apartado final (*A modo de conclusións*) recollo os principios que trataría de poñer en práctica nun centro educativo a respecto do tema xeral do curso, se tivese capacidade para o facer.

As dificultades na aprendizaxe —no sentido restrinxido sinalado— ocúpanse principalmente dos escolares con problemas para aprender a ler e escribir, para dominar a aritmética básica e para controlar as súas emocións e conduta (Suárez Yáñez 2004). Son os escolares que comunmente se coñecen como disléxicos, disortográficos, discáculicos, hiperactivos, etc. Dito isto, da literatura que trata as dificultades na aprendizaxe entre inmigrantes subliñarei unicamente dúas ideas. A primeira, que entre os escolares deste colectivo identifícanse incorrectamente máis casos con DA que entre non inmigrantes (Cummins 1984, Baker 2000). Isto é debido á imprecisión con que adoito se empregan os construtos *dificultades na aprendizaxe*, *dislexia*, etc., que se convarten nunha especie de caixón de xastre, e ao emprego inaxeitado dos instrumentos de diagnóstico.

A segunda idea, vencellada ao contido que desenvolvo no apartado seguinte, é que existen casos en que a dislexia pode pasar desapercibida na primeira lingua pero manifestarse ao ter que ler e escribir na segunda. Un exemplo desta casuística estudouno Masterson (1985). FE, un colombiano que se trasladou ao Reino Unido para realizar estudos universitarios, manifestou en inglés a dislexia superficial que pasara desapercibida en castelán, a súa primeira lingua. FE podía ler con exactitude as palabras do castelán, que seguen regras de correspondencia grafía-sonido sinxelas, mais atopou dificultade para ler as frecuentes palabras irregulares do inglés, que cómpre ler a través dunha ruta directa, léxica, da palabra enteira. FE tendía a regularizar estas palabras (por exemplo, a ler QUAY como */kwei/ e non como /ki:/). Aínda que as ortografías do inglés e do castelán son ambas alfabéticas, non teñen a mesma transparencia, e por isto requiren o uso de estratexias de decodificación diferentes (Suárez e Meara 1989).

2. Dificultades relacionadas coa ortografía

Lea, por favor, o texto do recadro antes de seguir.

Cuestión 1

É unha crenza xeneralizada que se aprende a recoñecer un estímulo máis axiña se se presenta simultaneamente por varias modalidades sensoriais (oído, vista, tacto...). Por exemplo, os que traballamos no campo da dislexia estamos familiarizados coa rutina

*multisensorial de Gillingham e Stillman para a aprendizaxe das correspondencias gra-fema-fonema. No contexto da aprendizaxe de vocabulario dunha lingua estranxeira, unha investigación de Lado e colaboradores (1967) podería interpretarse de xeito similar. Os suxeitos desta investigación eran universitarios norteamericanos cun nivel elemental de castelán e que aprendían vocabulario nesta lingua. Realmente se aprenden mellor as palabras dunha lingua estranxeira se se lle presentan ao aprendiz **simultaneamente de forma oral e escrita** que se se lle presentan **só de forma oral**?*

Na miña tese de doutoramento tratei de achegar algunha evidencia para contestar esta pregunta. A conclusión á que parecían levar os resultados de Lado e colaboradores (1967) non se conciliaba a primeira vista co que eu observaba entre os meus alumnos de 1º de E. Primaria do colexio bilingüe “V. Cañada Blanch” de Londres, que estaban aprendendo a ler e escribir simultaneamente en castelán e inglés. Viamos que algúns escolares escribían oracións en inglés coma estas: **May brada wants to bi a fireman* (My brother wants to be a fireman); **Sam pipol don lauque de feya* (Some people don’t like the fire).

Datos coma este e unha análise contrastiva das ortografías do castelán e do inglés leváronme a formular a hipótese de que a presentación a un tempo das formas oral e escrita de palabras inglesas non conducía a unha mellor aprendizaxe destas, comparando coa presentación só auditiva, *cando a primeira lingua era o castelán e xa se sabía ler e escribir nesta lingua*. Isto é, o resultado da presentación simultánea talvez puidera ser válido cando castelán era a segunda lingua, mais non cando era o inglés.

Describirei con brevidade o segundo de tres experimentos que realiceí acerca desta cuestión. Tomaron parte nel 60 alumnos de idades comprendidas entre 10:3 e 11:11 anos de dúas clases mixtas dun colexio de Alcalá de Henares de clase obreira alta, agrupados heteroxeneamente. A grande maioría deles comezara a aprender inglés sete meses antes durante dúas sesións semanais de 45 minutos, e por iso podemos cualificalos como estudantes de inglés de nivel inicial.

A tarefa que realizaron tiña unha fase de aprendizaxe e unha de avaliación. Na primeira presentábaselles unha lista distinta de 8 palabras inglesas en cada unha destas modalidades de presentación: só de forma auditiva (A); só de forma visual, na súa ortografía inglesa correcta (OI); só de forma visual, nunha ortografía castelanizada (OC); de forma simultánea A + OI e de forma simultánea A + OC. Os suxeitos, traballando de tres en tres, escoitaban dúas veces cada palabra dun magnetófono e víana escrita nun caderniño, segundo correspondese. Na fase de avaliación, presentábaselles magnetofonicamente de modo aleatorio as

formas examinadas na fase de aprendizaxe na súa pronuncia correcta e nunha incorrecta mais achegada (por exemplo, FADE, como /feid/ ou */faid/) e os escolares tiñan que responder a cada un dos estímulos dicindo se era ou non o que escoitaran e/ou viran na fase de aprendizaxe (elección forzada).

Os resultados figuran na táboa 1. Unha análise de varianza realizada nos datos puxo de manifesto que o modo de presentación das palabras inglesas produce diferenzas significativas no recoñecemento auditivo das súas correspondentes formas fónicas ($F(4,45) = 17.75, p < .01$); isto é, podemos rexeitar a hipótese nula de que todos os modos de presentación teñen a mesma eficacia. Unha valoración das diferenzas entre as distintas modalidades de presentación empregando o test de Tuckey amosou os resultados da táboa 2 ($T_{0.5} = 5.8$, por tanto todas as diferenzas que superan este valor son significativas ao nivel do 5%).

Táboa 1: P. medias e desviacións típicas obtidas no experimento 2º

	Condicións				
	A	A+OC	A+OI	OC	OI
P. medias	60.42	59.75	56.50	52.75	45.50
D. típicas	5.47	5.02	4.07	4.11	5.22

Táboa 2: Comparación das medias en modos de presentación

Condicións	A+OC	A+O	OC	OI
A	0.67	3.92	7.67*	14.92*
A+OC		3.35	7.00*	14.25*
A+OI			3.75	11.00*
OC				7.25*

(As diferenzas significativas no nivel do 5% están marcadas cun asterisco)

Podemos ver que as únicas condicións que dan lugar a unha peor aprendizaxe das formas fonolóxicas das palabras inglesas son as presentacións unicamente ortográficas, especialmente a presentación OI. Non dá a impresión de que se sustente a conclusión que parece seguirse dos traballos de Lado e colaboradores canto a que A+OI produza mellores resultados do que só A.

Estes datos parecen suxerir que en contextos en que a lingua materna sexa o castelán ou outra que teña unha ortografía tamén alfabética transparente non é conveniente presentar a forma escrita das palabras inglesas antes de que as súas formas fonolóxicas estean ben asentadas no cerebro, especialmente cando o aprendiz xa adquiriu uns hábitos de lectura e escrita na lingua de ortografía transparente.

3. Deseño dun currículo comunicativo

Lea agora, por favor, o texto do seguinte recadro.

Cuestión 2

Unha situación común nos centros escolares de hoxe é o feito de ingresaren neles algúns escolares que descoñecen totalmente a lingua ou linguas que se empregan como vehiculares. No caso de Galicia, escolares que non falan nada de galego nin de castelán. Que estratexia xeral procede seguir para que estes escolares aprendan rapidamente as linguas empregadas como vehiculares no centro? No suposto de que se opte por un ensino explícito do galego/castelán, que base/criterio/enfoque... debemos empregar para deseñar o currículo que se vai seguir neste ensino?

Ao colexio bilingüe “V. Cañada Blanch” de Londres chegaban escolares que non falaban nada de castelán, unha das dúas linguas vehiculares. Este contexto suscitábame as cuestións que deseguido lles presento a vostedes. Á primeira, máis xeral, contesto no apartado final (*A modo de conclusións*); á segunda, contesto neste, cun deseño curricular que segue o enfoque comunicativo de Munby (1978), de acordo coa tendencia que daquela estaba de moda.

Un currículo para integrar lingüisticamente o escolar que estamos contemplando nos primeiros momentos da súa chegada ao centro poderíase, inicialmente, deseñar partindo de distintas bases: fundamentalo no ensino do vocabulario ou das estruturas gramaticais, basealo en situacións comunicativas.... No caso do colexio “V. Cañada Blanch”, decidín tentar un deseño en termos de competencia comunicativa, de natureza sociolingüística. Concretamente optei por empregar o modelo de Munby (Figura 1).

De seguido farei unha presentación parcial dos compoñentes destacados no diagrama. O importante é captar a idea xeral do modelo (á que volverei despois); non teñen tanto relevo as cuestións de detalle.

3.1. O procesador de necesidades de comunicación

As necesidades comunicativas do escolar que chega ao centro sen saber nada de castelán non se definen apriorística e intuitivamente, senón considerando de maneira secuencial os distintos subcompoñentes do procesador de necesidades de comunicación.

Comézase por caracterizar o *participante* (inmigrante, no caso do curso que deu orixe a este traballo). Indícase a súa identidade e linguas de interese (6-10

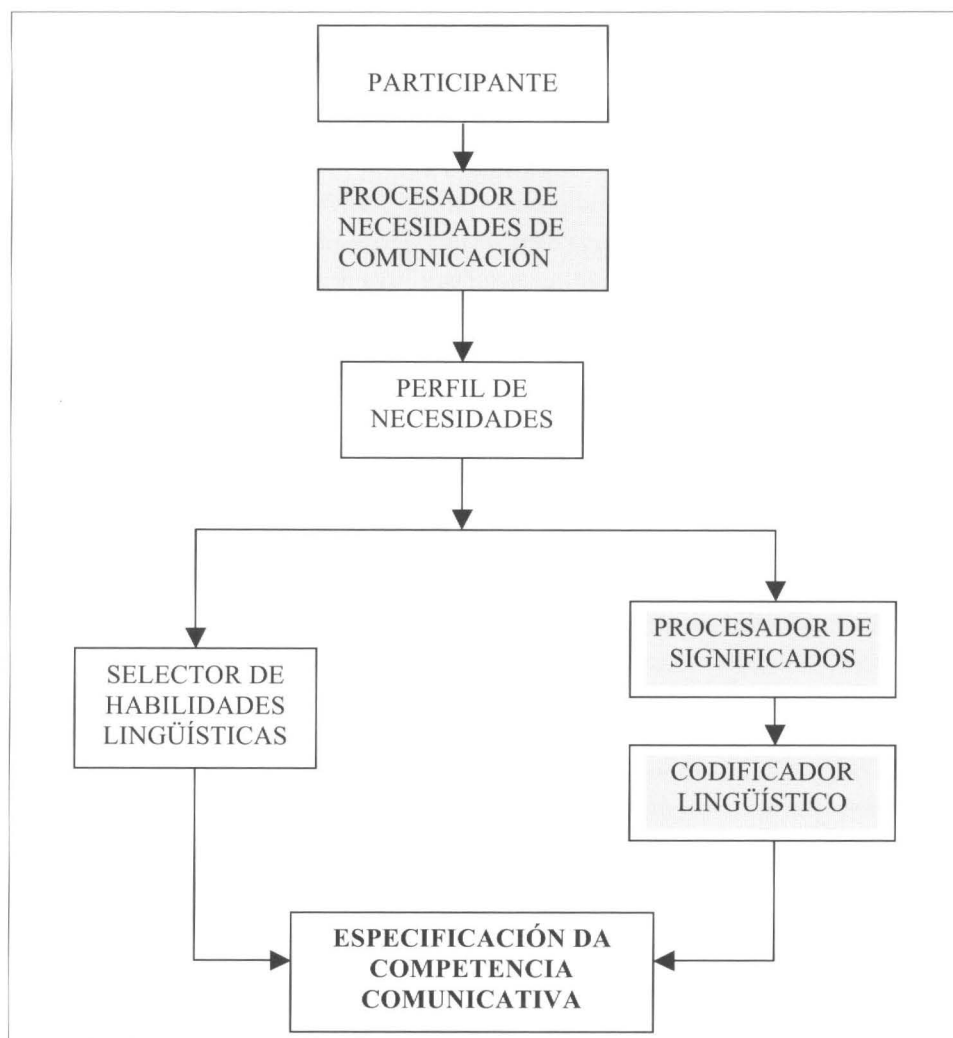


Figura 1: Modelo de Munby (1978) para a especificación de competencia comunicativa.

anos, ambos os sexos, inglés como lingua materna, castelán como lingua obxecto da aprendizaxe —descoñecida totalmente—, con algún dominio doutra lingua, pola relativa frecuencia de matrimonios mixtos entre inmigrantes en Londres). Continúase coa determinación do (1) *ámbito do propósito específico* para o que se quere aprender a nova lingua (educativo, currículo, da primeira etapa de E. Primaria...). Deseguido especificase (2) o *contorno*, físico e psicosocial, en que se vai empregar a nova lingua... Posteriormente defínese (3) a *interacción*, en termos da

posición do escolar, dos roles e identidade das persoas coas que vai interactuar e do tipo de relacións sociais que se van establecer (p. ex. adulto-neno, igual-igual..., ata 61 tipos distintos destas relacións achega Munby para elixir!). Continúase con (4) a *instrumentalidade*, en termos de medio, modo e canle.

Para definir (5) o *dialecto* e os subcompoñentes que quedan xa se empezan a ter en conta os valores dos subcompoñentes anteriores, que se toman como *input* (no caso do dialecto, téñense en conta o *dominio do propósito específico* e a *interacción*). Co dialecto defínese tamén o acento: castelán estándar, mais procede tamén “entender” os acentos galego e andaluz, frecuentes entre os inmigrantes españois en Londres. (6) o *nivel* de castelán especificase nunha serie de dimensións e condicións, tendo en conta o que se indicou anteriormente en *dominio do propósito específico*, o *contorno*, a *interacción* e a *instrumentalidade*. No momento de definir (7) os *eventos comunicativos*, téñense en consideración os valores dos mesmos subcompoñentes que en (6). Relaciono con máis detalle algúns *eventos comunicativos*, omitindo (8) a *clave comunicativa* correspondente (*grosso modo*, o ton actitudinal, tanto da produción como da recepción de cada un dos eventos):

- 1.1. Escolar na clase de “recuperación” / “apoio” ... de galego/castelán
- 1.2. Escolar na aula ordinaria de galego/castelán
- 1.2. Escolar na aula ordinaria de galego/castelán
- 1.3. Escolar na aula ordinaria de matemáticas
- 1.4. Escolar xogando cos seus compañeiros no recreo
- 1.5. Escolar “falando” cos seus compañeiros durante o xantar
- 1.6. Escolar collendo o seu xantar
- 1.7. Escolar recibindo instrucións individuais sobre como se ten que comportar no comedor
- 1.8. Escolar recibindo instrucións colectivas no comedor/salón de asembleas/ etc. por parte de profesores e director/a
- 1.9. Escolar sendo regañado/recibindo instrucións nos corredores dun profesor/a.....
- 1.10. Escolar nas clases de Educación física
- 1.11. Escolar na biblioteca
- 1.12. Escolar lendo instrucións colocadas nas paredes da escola
- 1.13. Escolar “falando” cun visitante adulto á escola
- 1.14. Escolar contestando na casa a una chamada por teléfono
- 1.15. Escolar contestando en español ao porteiro automático da casa

En cada evento especifícanse as actividades comunicativas, sinalando en cada unha a clave comunicativa, omitida aquí mais incluída ao sinalar as microfuncións. Por exemplo:

EVENTO 7.2.: Escolar na aula ordinaria de galego/castelán

Actividades comunicativas:

- 1.1.1. Recibindo instrucións orais individuais sobre o traballo que ten que realizar
- 1.1.2. Seguindo instrucións sinxelas escritas sobre o traballo que ten que realizar
- 1.1.3. Realizando un traballo en pequeno grupo
- 1.1.4. Sendo avaliado individualmente polo profesor/a
- 1.1.5. Participando en traballo de gran grupo
- 1.1.6. Pedir un utensilio escolar (lapis, goma, etc.) a un compañeiro/a
- 1.1.7. Pedindo permiso para saír ao cuarto de baño
- 1.1.8. Seguindo instrucións orais na aula (“ergu e a man”...)
- 1.1.9. ...

Contidos:

Actividades (ler, escribir, escoitar...)

Vocabulario avaliativo (ben , bastante ben, repite, etc.)

2.2 O contido do currículo

Unha vez determinado con tanta meticulosidade o relativo aos oito sub-compoñentes devanditos —iso si, coa axuda de extensos listados de posibilidades que Munby achega—, establécese o contido do currículo, formulado ben en termos de habilidades lingüísticas ou de significados e expresións lingüísticas. Esta última opción foi a que eliximos aquí.

Microfuncións e tons actitudinais

Actividade 7.2.6.: Pedir un utensilio escolar (lapis, goma, etc.) a un compañeiro/a

PRODUCCIÓN

Micro-función

- 1) Pedimento
- 2) Estado/exposición

Ton actitudinal

- (+ persuasivo)
- (+ amigable)

3) Intención	(+ serio)
4) Agradecemento	(+ agradecido)
5) Pregunta	(+ amigable)

RECEPCIÓN

Micro-función

Ton actitudinal

1) Acordo	(+ amable)
2) Pregunta	(+ enfado)
3) Prohibición	(+ anoxado)
4) Lamentación	(+ cálido) (+ lamento)

Codificación lingüística

Chégase, por fin, ás expresións lingüísticas que o escolar debe aprender en cada actividade, as que posteriormente cumprirá artellar en quendas de conversa. Por exemplo:

Actividade 7.2.6.: Pedir un utensilio escolar (lapis, goma, ,etc.) a un compañeiro/a

PRODUCCIÓN

Nº de unidade de significado	Realizacións lingüísticas
1)	¿Préstasme a goma? (o afialapis, as cores, as ceras, un lapis...).
2)	Non teño/Deixeino-a-os-as na casa.
3)	Vou mercalo-a-os-as despois/mañá.
4)	Grazas.
5)	Que significa X?.

RECEPCIÓN

Nº de unidade de significado	Realizacións lingüísticas
1)	Toma/Cólleo-a-os-as.
2)	E o-a-os-as/teu-túa-teus-túas?.
3)	Non o-a-os-as necesito eu.
4)	Non teño.

A máis sobranceira crítica que no seu día realicei a esta aplicación do modelo de Munby é que, ao seren tan variadas as opcións de comportamento no ámbito da vida escolar, o establecemento do currículo acaba por ser unha tarefa moi onerosa. Isto ponse de manifesto mesmo cunha presentación abreviada como a que se fixo aquí. Con todo, o “instrumento operativo” que propón Munby para

deseñar un currículo ten interese didáctico porque nos axuda a darnos conta da importancia e complexidade da perspectiva pragmático-comunicativa na adquisición e aprendizaxe dunha lingua. Esta perspectiva é moi usualmente ignorada a favor da aprendizaxe da lingua *per se*, independentemente do seu uso para situacións e propósitos concretos.

Unha lingua é unha ferramenta semiótica para resolver problemas (por exemplo, *para conseguir que un compañeiro de clase nos preste un utensilio escolar*). Este carácter instrumental da lingua vese moi ben no proceso de adquisición da lingua materna, pois esta adquirese, digamos, como un resultado colateral no proceso de resolver problemas xenuínos (o foco de atención dos participantes non está na lingua mesma). Cando se aprende unha lingua non materna, o proceso xa non é só o “natural” de adquisición, pero esta non é razón dabondo como para abandonar a perspectiva funcional.

Agora que está tan en voga aprender linguas no contexto das distintas tarefas curriculares (Ciencias, Estudos Sociais, Educación Física...) cómpre asegurarse de que os profesores incorporen a perspectiva pragmático-comunicativa, xa que eles probablemente só terán na súa mente un modelo estruturalista —de aprendizaxe do sistema da lingua, como algo descontextualizado—, procedente do contexto metodolóxico que estaba vixente cando eles se formaron.

Por exemplo, Torres e Faure (2006) utilizaron nos últimos anos, precisamente no “Instituto Español Cañada Blanch” de Londres, un enfoque funcional para ensinar castelán durante as actividades deportivas. Unha guía como a de Munby pode axudar a gañar sensibilidade no momento de escolmar as formas lingüísticas que deben utilizarse nunha situación semellante, en lugar de facelo intuitivamente. Non se debe esquecer que a mesma función pode realizarse empregando estruturas sintácticas e léxicas moi distintas (Munby, p. 50, sinala ata 20 formas distintas en que un camareiro pode suxerir a un comensal que prato degustar). Coa finalidade de integrar axiña o escolar na actividade, parece que procede repetir unhas mesmas formas, axeitadas mais sinxelas. Isto nun primeiro momento, para facilitar a súa integración, pois máis adiante, co suficiente *input*, aparecerá, como por arte de maxia, esa marabillosa construción que é o sistema da lingua, que posibilita a produción de infinitos enunciados diferentes.

4. A modo de conclusións

Neste último apartado recollo algúns puntos de vista que na miña opinión deberan terse en conta á hora de ensinar segundas linguas a inmigrantes desde a plataforma dun centro educativo. Funos construindo a través da interacción en-

tre a miña experiencia en centros educativos e o estudo da literatura lingüística e pedagóxica sobre o tema.

- a) Hai que tratar de que o inmigrante e a súa familia estean ben integrados socialmente no ambiente escolar

Esta integración posibilitará a interacción cos compañeiros dentro e fóra do colexio, e isto, por súa vez, achegará oportunidades para recibir *input* dabondo na nova lingua en situacións naturais, funcionais. A relación coas organizacións de inmigrantes é fundamental. Se en todo caso o centro educativo ten que estar aberto á comunidade, cando nesta hai moitos inmigrantes aínda ten que estar moito máis. Hai moitas cousas que se poden realizar en relación con este obxectivo e que están baixo o control dos centros escolares.

- b) Hai que procurar que o inmigrante siga cultivando/desenvolvendo a súa lingua materna

As actitudes e condutas que desembocan na consecución deste obxectivo facilitarán moito o logro da integración do inmigrante e a súa familia no centro educativo: é unha estupenda maneira de demostrarlles que os valoramos e posibilitará unha transferencia positiva da competencia en lingua materna cara á nova lingua. O centro pode achegar locais para esa finalidade, animar os escolares autóctonos a que aprendan as linguas dos inmigrantes, etc.

- c) Todo o persoal docente e non docente do centro debe ter e seguir pautas de cómo actuar lingüisticamente con estes escolares, cada un nos *eventos comunicativos* que sexan da súa incumbencia

É relevante aquí o que dixemos a respecto da segunda cuestión. Pódense preparar pautas específicas para os eventos comunicativos en que participa o persoal auxiliar, por exemplo. Todo o persoal do centro reforzará os intentos de comunicación na nova lingua do inmigrante, modelando esta de formas correctas sinxelas sen aparencia de “corrixir”, isto é, seguindo as estratexias que empregan normalmente as nais e pais cos seus fillos pequenos na lingua materna.

- d) Débese procurar evitar algunhas dificultades que poden xurdir do conflito entre as ortografías das linguas implicadas

É relevante aquí o que dixemos a respecto da segunda cuestión. Por exemplo, no caso de castelán ou galegofalantes *xa alfabetizados nestas linguas que estudan inglés como segunda lingua* —casuística cada vez máis habitual en Galicia—, non expoñelos ás formas ortográficas das palabras inglesas mentres non teñan ben asentadas as formas fonolóxicas destas palabras. Neste sentido é esencial unha axeitada selección do profesorado da segunda lingua: os que non falan fluidamente senten a necesidade de empregar materiais escritos.

- e) Non hai que obsesionarse coas interferencias lingüísticas
- As interferencias chaman adoito moito a atención aos profesores que as atopan por primeira vez, pero soen ser un fenómeno pasaxeiro, como o é tamén o feito de que haxa escolares que escriban de nenos o número cinco ao revés... Expreso esta conclusión aínda que coordinei durante dous cursos escolares un equipo que estudiou as interferencias do inglés no español e elaborou materiais para corrixilas. Por outra banda, non deben confundirse as interferencias con outros fenómenos, como a alternancia de linguas entre persoas que teñen varias ao seu dispor (Pena Díaz 2006, unha antiga alumna do colexio “V. Cañada Blanch” e da Universidade de Santiago de Compostela, estudou algúns destes fenómenos).

Como cabo, quixera reiterar que o lector/a ten que tratar de atopar a unidade de contido deste texto máis no tema “Ensino de segundas linguas a inmigrantes” ca no contido que suxire o título deste capítulo, pola razón que foi exposta ao comezo.

Bibliografía

- Brumfit, C. J. e K. Johnson (1979): *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Baker, C. (2000): *The Care and Education of Young Bilinguals. An Introduction for Professionals*. Clevedon, Avon: Multilingual matters.
- Cummins, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Avon: Multilingual matters.
- Lado, R., B. Baldwin e F. Lobo (1967): *Massive Vocabulary Expansion in Foreign Language Beyond the Basic Course: The Effects of Stimuli, Timing and Order of Presentation*. United States Office of Education. Bureau of Research (ERIC, ED. 103046).
- Masterson, J., M. Coltheart e P. Meara (1985): “Surface Dyslexia in a Language Without Irregularly Spelled Words”, en K. E. Patterson, J. C. Marshall e M. Coltheart *Surface Dyslexia. Neuropsychological and Cognitive Studies of Phonological Reading*. London: LEA.
- Munby, J. (1978): *Communicative syllabus design: a sociolinguistic model for defining the content of purpose-specific language programme*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pena Díaz, C. (2006): *Bilingual Speech: A case study of a bilingual community*. Alcalá de Henares: UAH.

- Suárez, A. (1982): *A tentative application of Munby's model for Language Syllabus Design: A syllabus for integrating 6-10 year old non-Spanish speaking children into a Spanish/English bilingual school in London*. London: Birbeck College (inédito).
- Suárez, A. e P. Meara (1989): "The Effects of Irregular Orthography on the Processing of Words in a Foreign Language", *Reading in a Foreign Language* 6 (1), pp. 349-356.
- Suárez Yáñez, A. (1987): *Papel desempeñado por factores ortográficos en la "codificación" fonológica de palabras inglesas por parte de hablantes de español nativos*. Tese de Doutoramento, Universidade Complutense de Madrid (inédita).
- Suárez Yáñez, A. (2004): "Dificultades en el aprendizaje", en C. Jiménez Fernández (coord.) *Pedagogía diferencial. Diversidad y equidad*. Madrid: Pearson/Prentice Hall, pp. 289-313.
- Torres, A. e R. Faure (2006): "Aprender un idioma haciendo deporte. Hacer deporte aprendiendo un idioma. La enseñanza del español a través de la práctica del *frisbee*", <<http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/808/experi.html>>

FALAR EL NOSOTROS DE ALLÁ Y EL ELLOS DE AQUÍ: A VARIACIÓN DO CASTELÁN COMO OBXECTO DE REFLEXIÓN E DE ENSINO¹

VIRGINIA UNAMUNO, AMPARO TUSÓN, VÍCTOR CORONA
Universitat Autònoma de Barcelona

Este traballo ten a súa orixe na preocupación pola redefinición das identidades no contexto da inmigración e, especificamente, o lugar das linguas no devandito proceso. Para este capítulo interesámonos especialmente polos usos lingüísticos que os falantes agrupan de arredor dunha lingua; isto é, pola variación. Para esta finalidade, tomaremos en consideración entrevistas, clases e textos escritos nos que nenos, rapaces e futuros docentes reflexionan explícita ou implicitamente sobre a maneira en que eles ou outros empregan a lingua castelá e sobre o valor que estes usos adquiren nas prácticas sociais en que participan.

A variación lingüística non é unicamente un obxecto de investigación do que se ocuparon especialmente a sociolingüística e a dialectoloxía, senón tamén un obxecto de ensino que na actualidade aparece oficialmente nos diferentes currículos escolares. En Cataluña, por exemplo, o tema da variación é parte dos contidos comúns das áreas de lingua castelá e catalá, e un dos eixes programáticos da chamada dimensión plurilingüe, espazo curricular que recolle algúns dos contidos transversais para as áreas lingüísticas.

Neste sentido, o estudo da variación lingüística adquire unha dobre importancia: permítenos achegarnos aos procesos sociais en que se definen os usos lingüísticos e os falantes, ao tempo que nos permite presentar como problema un dos contidos institucionalmente escolmados para ser ensinado e transmitido na educación obrigatoria.

1 Traducido do castelán por Carme Silva Domínguez.

Este capítulo está organizado en diferentes apartados. No primeiro, expoñemos algúns elementos que forman parte do noso punto de partida teórico e metodolóxico. No segundo, comentaremos os datos obtidos no contexto da educación primaria, especificamente en clases de castelán dunha escola do centro de Barcelona. No terceiro, analizamos entrevistas realizadas a mozos latinoamericanos en Cataluña. No cuarto, facemos unha recapitulación para poder, no apartado final, presentar algunhas consideracións sobre os prexuízos lingüísticos e a formación lingüística crítica dos futuros docentes.

Como se desprende do parágrafo anterior, consideramos unha poboación de idades diversas en situacións diferentes. Esta diversidade permítenos achegarnos á variación lingüística tomando en consideración tres aspectos importantes: a relación entre as diferentes variedades que se produce en clase, o xeito en que os participantes contrastan os usos lingüísticos propios e alleos e a maneira en que algúns futuros docentes avalían a variación e relacionan esta co que eles entenden que cómpre ensinar nas escolas.

1. Un punto de partida

As diferentes variedades dunha lingua foron consideradas polos estudos variacionistas e dialectolóxicos como equiparables, de valor semellante. A variación compréndese desde os anos 70 como intrínseca ao uso lingüístico, e como un dos trazos comúns de todas as linguas (Unamuno 2003). Desde unha perspectiva liberal, as sociolingüísticas estruturalista e funcional mostraron a través de descrições significativas a correlación que existe entre a variación das formas lingüísticas e a variación social e contextual. Os grupos sociais son clasificados a través de clases sociais, de nivel educativo ou de xénero sen que se poña en cuestión o modelo social que hai detrás desta clasificación (Pennycook 2001). Por súa banda, as descrições realizadas a partir da noción de variación contextual ou funcional, e especialmente o concepto de rexistro, parten dunha comprensión da relación entre lingua e contexto que non ten en conta dúas dinámicas fundamentais: as que xorden do carácter situado das prácticas lingüísticas e as que xorden dunha visión non estática da sociedade, cuestionable e modificable.

A noción de adecuación (fronte á de “corrección” da lingüística prescritiva) transvasouse ao ámbito escolar desde a sociolingüística funcional. Como sosteñen diferentes autores (p.e. Fairclough 1992, Pennycook 2001), esta noción non deixa de sinalar unha relación entre formas e contextos baseada en convencións dominantes que nunca son cuestionadas e que, por contra, son naturalizadas na práctica pedagóxica. A *adecuación* que se concreta nos libros de texto como o uso

do rexistro socialmente axeitado imprime un novo carácter normativo ao ensino, que naturaliza as convencións sociais dominantes.

No eido da variación xeográfica, as descrições dialectais pasaron ao terreo escolar de maneira simplificada, facendo circular a idea de que os estados son lingüísticamente homoxéneos e socialmente unificados. No caso de América latina, estas descrições, base de estereotipos lingüísticos que circulan en España, tiveron un impacto negativo sobre a diversidade lingüística porque agachan as falas bilingües ou multilingües da maioría dos seus habitantes.

Unha alternativa a esta mirada sobre a variación emerxe da concepción da linguaxe non como elemento que debe axustarse ao contexto, mais como parte constitutiva do mesmo. Desde esta perspectiva, as diferentes formas de falar non son neutras manifestacións de alternativas dispoñibles para os falantes en función da súa pertenza previa a lugares, comunidades, grupos ou da súa participación en situacións diversas. Por contra, son recursos ao servizo dos falantes para definir activamente o contexto, os grupos e as situacións en que participan. Neste sentido, as formas de falar non só manifestan as identidades dos suxeitos (a súa pertenza a certos colectivos sociais, culturais, xeográficos, etc.), senón que son elementos que os falantes empregan para facer emerxer as súas identidades e darlles relevo no decurso das súas interaccións sociais.

Nesta lóxica, baseada na idea de que a relación entre lingua e identidade é dialéctica, as formas de falar obteñen valores que son imposibles de comprender sen considerar as identidades sociais que os falantes fan relevantes ou as identidades que os demais lles outorgan. Así, a cultura da estandarización (Silverstein 1996) que implica a naturalización da posición dominante dalgunhas variedades sobre outras, non deixa de ser un exemplo de dinámicas sociais complexas que corresponde á lexitimación do que *saben facer* determinados grupos sociais fronte ao que *saben facer* coas linguas outros grupos. Outro exemplo da mesma tensión social sería o da consideración de que a adopción dunha variedade consensuada, a estándar, é símbolo de vontade de integración social.

O valor dos usos lingüísticos foi un tema central na investigación sociolingüística, especialmente da sociolingüística crítica (Heller 1999) que recolle os resultados da investigación de Pierre Bourdieu (1982), sobre todo a súa concepción dos usos lingüísticos como recursos simbólicos cuxo valor é adquirido nun mercado social das linguas. En tanto que recursos simbólicos, a estimación social dos usos lingüísticos é parte da avaliación simbólica dos grupos sociais e pode participar na dominación duns grupos sobre outros.

No contexto das migracións, estes valores sofren unha dislocación. Os movementos migratorios xeran tamén mobilizacións na valoración das linguas. Así pois, podemos entender que diversas variedades funcionen desde o *centro* como de pres-

tixio e desde a *periferia* como variedades vernáculas. Esta relación entre centro e periferia é específica de cada contexto. É dicir, a variedade de *centro* de Guayaquil non é a mesma que a de Barcelona. Por esta razón unha variedade de prestixio nun contexto determinado pode recolocarse na periferia cando este contexto se modifica. Blommaert (2004) explica como o inglés dun rapaz indio de clase media, prestixioso na súa orixe, fica na periferia cando pide un billete de autobús en Londres.

Como ocorre coa do inglés británico, a posición *centro* do castelán de España non é casual. Deriva da súa posición histórica colonial e poscolonial, que no caso das linguas se simboliza na autoridade da Real Academia Española. Este organismo emerxe no discurso dos rapaces que analizamos como un ente que regula, autoriza e avalía os usos lingüísticos, colocando a variedade setentrional nun lugar de supremacía. Como poderá verse nos apartados que veñen a seguir, esta Real Academia debe ser entendida como unha figura simbólica que representa, máis que unha institución de estudo da lingua, unha imaxe arbitraria que concentra un conxunto de experiencias discriminatorias e de exclusión.

Nestas experiencias onde os usos lingüísticos se presentan como unha cara dos conflitos sociais podemos ver un conxunto de prexuízos lingüísticos que funcionan na sociedade e que son aboados por determinadas institucións, entre elas a institución escolar. Segundo Tusón, un prexuízo lingüístico

é unha desviación de racionalidade que ten a forma de xuicio de valor emitido ben sobre unha lingua (ou algunha das súas características), ben sobre os falantes dunha lingua (en tanto que falantes) xerado directamente, sexa pola ignorancia, sexa pola malevolencia, axustado a estereotipos maniqueos e dictado pola molestia que nos producen as diferencias. (Tusón, 1988 [1990: 30-31])

Referíndose en concreto ás variedades dunha lingua comenta: “É obvio que os secesionismos lingüísticos (...) fanse fortes nos prexuízos orixinados pola ignorancia do carácter variado dunha lingua [...]” (*ibidem*, p. 31). E un dos prexuízos máis estendidos é que hai unha soa maneira de “falar ben” e quen non se axusta a esa “norma” está suxeito ao estigma, á marxinación, en definitiva á avaliación negativa non só da súa forma de falar, senón tamén e moi especialmente (aínda que sexa de forma implícita ou velada) da súa forma de ser e de actuar.

2. Falar distinto na escola

Abordaremos en primeiro lugar a análise duns datos recollidos en clase de castelán dunha aula de educación primaria no marco dun proxecto de investiga-

ción cuxo obxectivo era observar e comprender as prácticas multilingües nunha escola do barrio histórico da cidade de Barcelona². De entre todas as clases que rexistramos, eliximos un fragmento que parece significativo por dúas razóns. En primeiro lugar, é unha clase centrada en aspectos do sistema da lingua, na que os nenos e as nenas debían encher espazos en branco, e que pretendía avaliar a comprensión do texto. A lectura fora escolmada pola mestra coa intención de facilitar a participación de todos os alumnos; por esta razón optou por un texto sobre feitos cotiáns, que consideraba de doada comprensión, xa que a maior parte dos seus alumnos utilizaba o castelán acotío. En segundo lugar, e a pesar das previsións da mestra, produciuse unha confusión que derivou nunha discusión entre mestra e alumnos e que deu lugar a organizar, conxuntamente coa docente, unha secuencia didáctica sobre variación lingüística (Unamuno 2003).

Schieffelin (1993) mantén que as secuencias de confusións e aclaracións son instancias privilexiadas para observar como conseguen os novos participantes resolver as situacións que non comprenden e que fan cos obstáculos. A súa participación nestas secuencias e as solucións que propoñen para as confusións están culturalmente organizadas consonte ideoloxías locais e crenzas sobre o uso e aprendizaxe das linguas.

FRAGMENTO 1: Clase de castelán (i)

135. PRF: Luis\ | dime\ | |
 136. LUI: <6>
 137. PRF: dime\ | qué has puesto en la siete? |
 138. LUI: nada |
 139. PRF: vale | mariana- tú |
 140. MAR: es que no entiendo\ |
 141. PRF: es muy fácil\ | no has leído lo que hay que hacer? |
 142. MAR: sí- | pero no entiendo nada\ |
 143. PRF: y tú\ | judith\ |
 144. JUD: lo digo/ | [risas]
 145. PRF: qué? | | dime\ |
 146. JUD: es que está escrito en castellano pero distinto\ <0>

2 Os datos foron recollidos por Virginia Unamuno no marco de dous proxectos de investigación: *La educación lingüística en contextos multilingües: perspectivas sociolingüísticas* (Ministerio de Ciencia y Tecnología, Programa Ramón y Cajal) e *Desarrollo de competencias lingüísticas, discursivas y socioculturales en lenguas autóctonas (castellano y catalán) y lenguas extranjeras por parte de inmigrantes recientemente escolarizados* (Ministerio de Educación y Cultura, Dirección General de Investigación, BSO2001-2030), dirixido pola Dra. Nussbaum.

147. PRF: qué? |
 148. MAR: fregar quiere decir otra cosa en ecuador\ |
 149. AAA: [ríen]
 150. PRF: {(F) venga\} | silencio\ | fregar/ | | pero_
 XX por qué os causa gracia? |
 151. <8>
 152. PRF: ahora no entiendo yo\ |
 153. LUI: fregar es otra cosa\ . | no sabemos dónde ponerlo\ |
 154. RAÛ: fregar el terra\ la cocina\ | está chupado\ |
 155. JUD: el terra/ | pero acá no dice =terra =
 156. RAÛ: =digo= donde dice- aquí\ [señala el ejercicio] =XX=
 157. PRF: =bueno\= | ya está bien\ | | hacéis lo que podáis\ | el resto
 dejadlo sin completar\ | dime tú\ | Raül\ |
 qué has puesto en la siete? |

A actuación dos nenos e da súa mestra nesta situación é dabondo significativa. Por unha banda, a gargallada, a timidez e a inseguridade (quenda 144 e 149) fronte ao problema de comprensión do texto (cando poderían empregar unha pregunta directa ao profesor, por exemplo) fai evidente que para eles o uso diferente da lingua castelá non é interpretado como un capital que posúen e que achegan ás clases, senón como un posible problema ou conflito. Isto é, ponse en evidencia a súa categorización dos usos lingüísticos en castelán non peninsular como certa transgresión. Esta categorización non é allea á que facían circular algúns docentes da escola, para os que o uso do castelán dos nenos latinoamericanos non facía máis que complicar as cousas.

Por outra banda, a actuación da mestra amosa non só a súa incompreensión da situación (o *no entiendo* da quenda 140 é comprendido como relativo ao exercicio, non á lingua), senón tamén a súa dificultade para resolvela de maneira positiva, optando por cambiar a outro interlocutor, a Raül, un neno catalán. Esta actuación parece responder á súa dificultade para comprender a orixe da confusión, aínda cando os seus alumnos o manifestan de maneira aberta. Como amosaremos no apartado 4, esta actuación pode explicarse mellor se a consideramos non tanto como derivada dun xuízo aberto, senón en relación cos prexuízos lingüísticos. Referímonos especialmente a aquel que se basea en considerar que hai variedades máis doadas, accesibles ou comprensibles para todos. Neste caso, esta variedade é a do libro de texto, próxima á propia da docente. Por esta razón, para a mestra o problema de comprensión non pode estar relacionado coa opacidade das formas lingüísticas empregadas, senón coa comprensión da tarefa escolar por parte dos alumnos inmigrantes.

En definitiva, como exemplifica este fragmento, na escola os nenos e as nenas non unicamente aprenden linguas, senón que tamén se educan na variación. Aínda que aprenden novas formas lingüísticas ao contrastaren as propias coas dos seus compañeiros, tamén aprenden que existe unha estratificación que coloca as variedades de uso habitual fóra da escola nunha posición subalterna a respecto daquela que se quere ensinar.

O segundo fragmento que analizamos presenta, de xeito complementario, aspectos da variación que consideramos importantes no contexto da inmigración: o traballo de reflexión metalingüística e o desenvolvemento das habilidades metalingüísticas fundamentais.

Trátase dun traballo en grupo durante unha clase de castelán sobre o tema da variación xeográfica, social e situacional, en que participan Marco, un neno ecuatoriano que leva case un ano na escola, Carlos, un neno ecuatoriano que viña de chegar cando se recolleron os datos, Hafi, un neno do Punjab en Cataluña desde había un ano e medio, e Jonish, outro neno de orixe paquistaní, escolarizado totalmente en Barcelona.

FRAGMENTO 2: Traballo en grupo na clase de castelán.

85. CAR: {(lee) casi me compra- | la \ | la remera\} | casi me compra la camiseta\ |
86. HAF: {(DC) de Maradona\} | qué es? |
87. CAR: no sabes quién es el Maradona\ |
88. HAF: alguien será\ no/ |
89. CAR: el mejor de todos\ |
90. HAF: de qué? |
91. CAR: de futbol\ | marcó_ marcó siete goles en un partido\ | y el primer gol
que_
de su historia se llevó a ocho jugadores y al arquero \ | y hizo un gol de _
y _ y se fue corriendo con todo al arco\ |
92. HAF: arco/ |
93. CAR: al arco por eso\ | a hacer el =gol=
94. MAR: = portería=
95. CAR: a la portería\ | entró con todo\ |
96. JSH: XXX
97. CAR: sí\ |
98. MAR: por el de _
99. CAR: futbol\ |
100. MAR: arco portería\ | arquero portero\ |

101. CAR: (directo a la grabadora) aquí estamos señores \ | en un partido decisivo \ |
vamos perdiendo tres a cero \ |

Carlos inicia a lectura dunha das dúas cartas que teñen que confrontar. Neste caso, está escrita por un rapaz arxentino ao seu amigo catalán. Na liña 85 Carlos compara ambas as cartas. Hafi continúa coa lectura, le “Maradona” e pregunta quen é. Carlos reacciona rapidamente e sorprendido comeza un relato dun mítico partido de fútbol. É interesante observar a actitude de Hafi, quen vai acompañando o relato e a un tempo solicitando información adicional sobre o vocabulario empregado polo seu compañeiro (quenda 90 e 92).

Na quenda 91 Carlos introduce a palabra “arco”, e inmediatamente despois Hafi solicítalle unha aclaración. Porén, Carlos non rexistra o sentido desta intervención e logo de confirmar o que xa dixo segue co seu relato. No final da súa quenda solábase Marco, o seu compañeiro que leva máis tempo ca el na escola e en Cataluña, e achégalle a tradución de “arco”: “portería”. Carlos recolle a palabra “portería” e segue co relato do partido. A conversa oríéntase cara a unha discusión metalingüística e Marco resolve o problema na quenda 100 coa ecuación “arco-portería”, “arquero-portero”.

O que cómpre subliñar deste fragmento é o traballo metalingüístico e de mediación que desenvolven os participantes, e especialmente o traballo de Marco, quen apoia o seu novo compañeiro na construción do relato e a un tempo introdúceo nunha nova variedade que é propia do contexto en que se desenvolve a conversa e na que foron socializados os seus compañeiros non latinos.

A participación de Marco exhibe as habilidades metalingüísticas e de mediación que de seguro adquiriu na migración. Con todo, estas habilidades, consideradas fundamentais por exemplo polo *Marco común europeo de referencia para as linguas* (Consello de Europa: 2001) e polo currículo de lingua en Cataluña, non son tidas en conta na práctica educativa que vimos de observar. Como as variedades, trátase dunha competencia que a escola non parece recoñecerlles nin valorarlles aos alumnos inmigrados.

Canto ao caso dos nenos de primaria cos que traballamos, estas habilidades permítenlles tamén adquirir unha competencia multilingüe que no contexto catalán suma ás diferentes variedades do castelán, o catalán e o inglés. Este repertorio amósase dispoñible para realizar diferentes actividades e para poñer en evidencia diferentes identidades, como por exemplo alumno, compañeiro, membro dun determinado grupo social ou de orixe, etc. Mais que ocorre en secundaria? Que identidades son as que estes rapaces fan relevantes fronte aos demais? Que relación existe entre usos lingüísticos, identidade e escolarización neste caso?

3. *Hablar aquí, hablar allá*

Os datos que achegamos deseguido forman parte do corpus que se recolleu durante dous anos de investigación etnográfica en diferentes centros de educación secundaria³. A través de entrevistas e de gravacións de grupos de discusión que conforman este corpus, sen dúbida un dos temas que emerxe con maior frecuencia é o da variación: a lingua que se fala *aquí* e a lingua que se fala *allá*. Ese *allá* preséntase como unha fala construída de maneira estraña. É heteroxénea, porque os rapaces e rapazas observan que as variedades do castelán son diferentes unhas doutras, pero ao tempo, ao estaren aquí, descóbrenlles unha homoxeneidade. Este descubrimento non só é material (posibilitado polo contraste entre variedades e o establecemento de distancias e aproximacións entre os diferentes trazos lingüísticos) senón tamén simbólico: o sentido de pertenza a unha categoría nova, a de inmigrantes latinoamericanos ou a de latinos.

Nos centros escolares, fálase do español ou do castelán latino. Partindo dunha ampla diversidade dialectal, circula unha variedade que se presenta como unificada⁴. Porén, non é o castelán americano que se contrapón ao peninsular nos clásicos traballos dialectolóxicos, senón unha nova construción que é relativamente independente dos trazos lingüísticos que poderían definila.

Así, o interesante é que se sometémosos os nosos datos a unha análise puramente lingüística ou formal, veríamos que o castelán dos rapaces latinoamericanos escolarizados en Barcelona é máis próximo ao de calquera rapaz desta cidade que ao dun de Santa Cruz ou Guayaquil; aínda que se trata neste caso dunha hipótese que cumpriría corroborar, os nosos datos permiten falar non tanto do uso por parte do grupo de trazos lingüísticos comúns a unha variedade panamericana, senón máis ben do uso de certos trazos estilísticos comúns, recursos que os falantes empregan para se posicionaren como membros dun colectivo determinado (Blackledge e Pavlenko 2001).

Para este capítulo, escolmamos algúns fragmentos que nos permiten achegarnos á relación entre variación e identidade desde dous puntos de vista. Dunha banda, exploraremos a relación que os falantes establecen entre as diferentes va-

3 Os datos foron recollidos por Víctor Corona no marco do proxecto de investigación de tese *Ser latino en la escuela catalana: reflexiones alrededor de la identidad y las lenguas* (2006).

4 Este concepto de Latino era ata hai algúns anos estraño no noso contexto. Moi probablemente foi importado das históricas migracións aos EEUU, onde se fala da comunidade latina para agrupar os inmigrantes de América Latina. En Barcelona, falar como latino garda unha estreita relación con outros trazos identitarios como a música, a roupa e, ata certo punto, a actitude perante a institución escolar. Por tanto, falar como latino preséntase tamén como un recurso estilístico que sinala a posición do falante nun contexto determinado.

riedades, así como os elementos que emerxen no discurso relativo á autoridade, a normativa e a resistencia. Doutra, consideraremos os xuízos epilingüísticos (Grimard e Labrie 1999, citados en Giampapa 2001), isto é, os enunciados en que os falantes falan sobre os trazos lingüísticos que definen as variedades que se asignan a si mesmos e lles asignan aos outros. Se os datos que presentamos na primeira parte nos permitiron ver como se avalían as variedades nas interaccións dentro da aula e como estas variedades son obxecto de actividade metalingüística, os anacos que analizamos deseguido, por contra, permitirannos ver como os participantes constrúen un discurso metalingüístico, reflexionando explicitamente sobre o seu funcionamento lingüístico e social.

FRAGMENTO 3: Conversa cos rapaces do Salvaguarda

58. JAV. tú tienes tus raíces y las raíces nadie te las puede cambiar\ | ni obligarte a cambiarlas\ |
59. ERN. sólo si tú quieres\ |
60. ANG. claro\ |
61. JAV. si quieres\ | tú no vienes aquí_respetando a los demás y que los demás te respeten yo creo que no pasaría nada\ |
62. VCR. tú qué sientes cuando ves un ecuatoriano por ejemplo pronunciando la [+θ+]/
63. ANG. cómo? |
64. VCR. por ejemplo que diga cine [+θine] corazón [+coraθon+]
65. ANG. aaa:h- |
(risas de todos)\ |
66. ANG. nosotros hablamos así pero de broma me entiendes/ | por molestar a la gente española sabes/ | pero sí que hay gente de allá que ya está comenzando a hablar así\ |XXXX
67. JAV. es verdad que- | pronunciar la ce y la zeta\ | es de personas- | que la ley gramatical\ | dice que se pronuncia asi:i- | pero si tú ya tienes costumbre de pronunciarla así\ | y esto mismo gente de una persona de allá pues\ | pues_
68. ERN. si toda la vida siempre se ha hablado- | como siempre\ | y vienen aquí- |
69. JAV. es el seseo es lo que es\ |
70. ANG. no porque a veces mira\ | por ejemplo a ti te gusta mucho el colombiano\ | el acento se te va pegando\ | estás así\ | y comienzas a hablar\ | y si te relacionas mucho con ellos pues el acento te va cambiando quieras o no\ |

71. JAV. quieras o no_
72. VCR. es que hay acentos que son mas fáciles que otros no/ | a mí por ejemplo me resulta más fácil hablar catalán que como español\ |
73. JAV. a mi mí también me es más fácil hablar catalán que como español\ |
74. VCR. hablar como español me suena mal\ |
75. ANG. es que cada quien habla la jerga de sí sí mismo\ |
76. JAV. con las personas mayores\ | para nosotros de buena educación\ | hablarles de usted\ | a una persona mayor\ | en cambio aquí le dices a una persona mayor la tratas de usted y es como: o- |
77. ANG. @ como si la estuvieras tratando mal\ |
78. JAV. sí- | es como si la estuvieras tratando mal\ |
79. VCR. es lo que decías tú\ | que cuesta al principio\ |
80. ANG. claro\ |
81. JAV. las costumbres\ |
82. ANG. aquí todo mundo te trata así de tú a tú\ | oye tú esto\ |
83. VCR. ustedes allá en ecuador se hablan de usted entre amigos/ |
84. JAV. entre amigos de tú\ |
85. ERN. pero cuando son ya mayores\ |
- [...]
97. VCR. si tu tú hablas con ellos también hablas diferente que si lo haces con un ecuatoriano/ |
98. JAV. sí_
99. VCR. por qué/ |
100. JAV. yo hablo XXXX para el\ | hay palabras que
101. ANG. él no puede entender\ |
102. JAV. que las personas mayores no pueden entender\ |
103. VCR. XXXXX
104. JAV. luego empiezas a:a- | yo en mi clase\ | yo empiezo a\ | hablando con él también\ | yo pronuncio la ce y la zeta\ | de tú y de si son varios vosotros\ | o cosas así\ |
105. VCR. tú dirías [+pi θ a θ a+]dirías_
106. JAV. estando entre amigos sí\ | siendo el único ecuatoriano\ | si hay más\ | si hay varios muchos ecuatorianos más\ | pues la [+pisa θ a+]\ | y al que no le guste pues que se joda\ | (risas de todos)
107. JAV. yo con mi padre\ | lo trato con bastante respeto\ |
108. ANG. en casa hay más respeto\ |
109. JAV. a los padres se les trata con bastante respeto\ | a veces nos tuteamos un

poco\ | e inclusive a él una vez le sorprendió mucho cuando yo le empecé a tutear\ | a tratarlo de tú\ | y se ríe nomás porque no estaba acostumbrado\ |

Javier, Ángel e Ernesto son tres rapaces ecuatorianos que estudan un módulo de formación profesional nun barrio da periferia de Barcelona e que viven nesta cidade desde hai tres anos. No fragmento anteriormente reproducido, é interesante ver como reflexionan sobre o castelán de *aquí* e o de *allá*. O investigador, usando a súa propia condición de inmigrante latinoamericano, introduce o tema da pronuncia da interdental escrita como Z ou C. Os rapaces reaccionan avaliando esta característica como a maneira formal ou correcta de falar, isto é, a forma lexítima. A autoridade represéntase pola “lei gramatical”, encargada de distinguir entre o correcto e o incorrecto, e de marcar posicións entre variedades (quenda 67), diferenciando centro e periferia.

Con todo, ao longo do fragmento a lexitimidade que emerxe desde a autoridade “gramatical” e a posición centro do español de España é cuestionada. Para isto, os rapaces traen ao discurso algunhas reflexións pragmáticas e gramaticais. Non por casualidade a primeira delas fai referencia aos usos relativos ao respecto. Así, mencionan o feito de que en Ecuador falar de *usted* a unha persoa transmite respecto cando aquí, segundo din, pode significar un mal trato (quendas 76-78).

É curioso que tanto o investigador como Javier estean de acordo en que para empregar a variante de prestixio da escola ou doutras institucións o catalán sexa unha opción “máis doada” ca o castelán peninsular. Non se trata, está claro, dunha facilidade que teña que ver coa actividade lingüística, mais dunha acción “menos complicada” porque ao falar catalán óptase por unha lingua institucional e de prestixio sen necesidade de pasar polo castelán institucional e de prestixio. Isto non significa, tal e como di Javier, que non sexan capaces de dominar esta e outras das variantes do castelán (quenda 106). Como persoas multilingües, nas súas conversas diferentes linguas ou variedades constitúen recursos que poden ser empregados como marcadores de identidade e pertenza.

FRAGMENTO 4: Conversa con Carlos

73. VCR: y aquí cómo es/ |
74. CRL: aquí es todo lo contrario tío\ | aquí es todo lo contrario_hasta para hablar_ como lo que_ cuando estábamos decíamos ayer_
75. VCR: aja_

76. CRL: cuando yo_yo llegué aquí yo_decían sube arriba\ | vamos\ | allá no podemos decir sube arriba\ | allá rápido\ | pam\ | te corregían\ | siempre te corregían\ | te corregían el tutear\ | aquí dice:en\ | el Víctor\ |
77. VCR: aja_
78. CRL: allá no podemos decir así_el señor victor o:o_el joven Víctor\ | o el chico de la esquina que se llama Víctor\ | tú lo conoces/ |
79. VCR: aja_
80. CRL: nada más\ | no podemos tutear a nadie\ | el joven\ | me entiendes/ |
81. VCR: sí_sí-sí_
82. CRL: entonces ve_ ve_veíamos algo como muy vulgar el uso del español que nosotros teníamos y habíamos tenido\ | el uso_ el español de nosotros habíamos aprendido nosotros lo teníamos tan bien\ | que cuando venimos acá ya lo vimos más vulgar\ | más- | mal interpretado\ | se supone que de acá viene:e todo\ | me entiendes/ | de lo de nosotros\ |
83. VCR: aja_
84. CRL: pero prácticamente es así\ | en ecuador es así\ |
85. VCR: sí\ |
86. CRL: básicamente de españa viene todo\ |

Carlos forma parte dun grupo de rapaces latinoamericanos que adoitan reunirse nun parque da cidade de Barcelona. É ecuatoriano e é un referente para os rapaces do parque en que se recolleron os datos. Na entrevista, el refírese á diferenza entre o falar *allá de nosotros* e o de *aquí de ellos*. É interesante que para explicar esta diferenza discuta a propiedade do “falar ben”. Carlos reclama, dalgún xeito, a arbitrariedade na definición deste *falar ben* ao sinalar por exemplo que *subir para arriba* (quenda 76), valorado como un pleonasma non tolerado pola variante de castelán de Guayaquil, considérase aquí como unha expresión correcta. Así mesmo amosa sorpresa polo uso das formas persoais con artigo, valorado en Ecuador como propio dos grupos non escolarizados e asociado ás clases sociais máis desfavorecidas.

Segundo a súa descrición, a idealización do castelán peninsular desaparece ao se atopar, sobre todo en Barcelona, cun contexto lingüístico que seguiu un camiño moi diferente ao das variantes do castelán americano, e que non cumpre necesariamente a normativa aprendida a forza de insistencia na escola ecuatoriana. O uso do artigo en nomes persoais é probablemente unha das influencias máis claras da lingua catalá no castelán barcelonés (Tusón e Payrató 1991). Tratar de *tí* de forma xeneralizada é tamén outro trazo que se menciona como diferente e un dos que pode ter máis importancia no trato coas persoas. Son xustamente

estes trazos do castelán de Barcelona os que lles permiten, desde a periferia en que os coloca a súa situación de inmigrantes, cuestionar a xerarquización que das súas falas fan os outros, especialmente a institución escolar.

Daquela, o prestixio do que se entendía por *falar ben* vese modificado polas prácticas lingüísticas deste mercado (Bourdieu 1982). O *falar ben* dun latinoamericano vólvese definir no contexto da inmigración. O castelán falado en América entra en novas relacións que involucran outros fenómenos sociais tales como as que sitúan as persoas inmigrantes nos estratos sociais máis baixos e nos taballos menos cualificados (Blommaert 2003). Neste sentido, vemos o que di Carlos no fragmento anterior (quenda 82). Segundo el, é xustamente a inmigración o contexto que define a súa variedade de castelán como vulgar fronte á variedade peninsular. *De acá viene todo* describe a relación asimétrica a respecto da lexitimidade do falar castelán entre España e América, asimetría que Carlos cuestiona.

A posta en dúbida desta xerarquía é un feito recorrente nos datos. Coma Carlos, Lucía, unha rapaza latinoamericana, tematiza tamén os aspectos lingüísticos no contexto dunha comparación entre a maneira de aprender e de estudar entre alá e aquí.

FRAGMENTO 5: Conversa con Lucía

35. VCR: eh tú:u aquí_ no sé\ | la otra vez hablábamos de_ no sé\ | cómo se enseñaba en ecuador y cómo se enseña aquí\ | que es diferente\ | tú cómo_ te acuerdas que hablamos de eso la vez pasada\ |
36. LCA: sí\ ah eso de:e
37. VCR: de las capitales | de: y todo eso\ | te acuerdas/ |
38. LCA: sí\ | que eso_ | ah\ | aquí_ no sé\ | aquí te enseñan lo que te tienen que enseñar_ y ya está\ | lo que te tienen que enseñar te enseñan\ | en cambio en mi país me enseñaban lo que me tenían que enseñar y si se puede ir más allá\ | pues se iba más allá de lo que tienen que enseñar- | en cambio aquí\ | por ejemplo\ | si terminó una clase que te la tienen que dar que te sobre tiempo/ | pues si te sobra tiempo\ | pues si te sobra el tiempo te ponen a hacer cualquier cosa\ | aunque sea dibujar o pintar lo que sea\ | te po_ te ponían_ yo me ponía a hacer eso\ | en cambio en ecuador\ | era algo de que si tenía que acabar una materia un día y si sobraba tiempo pues iban a la siguiente materia\ | como quien dice\ | adelantando las cosas\ | adelantado el estudio\ | para que así uno aprendiera más y al otro día volver a las cosas del día anterior\ | en cambio aquí\ | dan

- un día la materia\ | si sobra tiempo pues que sobre el tiempo\ | el otro día van a seguir otra materia\ | porque aquí lo que más le interesa a los profesores es terminar el libro\ | que tú termines tu libro de prácticas y ya está\ | eso es lo único\ | que es algo muy diferente porque incluso en el idioma\ | en el idioma en el que tú hablas\ | (1) a ver\ | yo no es que me crea muy inteligente pero yo tengo mi castellano correcto\ | en cambio\ | aquí no\ | usan unas palabras que no las tienen que decir\ |
39. VCR: aja\ |
40. LCA: que así como te explicaba el otro día\ | que sube para arriba que baja para abajo\ | en nuestro país no podíamos hacer eso\ | ya/ | o algo así\ | que tú dices\ | se me perdió y aquí dicen me se perdió\ | algo así\ | que contradicen las palabras\ | que ponen una antes que la otra\ | entonces el idioma de aquí no es algo que sea perfecto\ | aunque tenga que ir\ | aunque dicen ellos digan que tienen la_la_de_ (AC) algo de la española- |
41. VCR: La real academia española\ |
42. LCA: {(A) eso es\ | no\ | aquí no_}

Entre a quenda 39 e o 40, Lucía realiza unha comparación entre o seu castelán e o *de aquí* na que describe o seu como o correcto e coloca o outro no lugar de alguén que infrinxe unha regra. O mesmo pleonasmo que cita Carlos serve a Lucía para exemplificar a violación da norma que se lles asigna aos falantes peninsulares. Coma Carlos, para Lucía a posta en dúbida da diferente valoración social de ambas as variedades no seu contexto vai acompañado dunha posta en dúbida da orixe da asimetría. É interesante o feito de que neste caso a referencia a *algo de la Española* en alusión á *Real Academia Española de la Lengua*. No seu discurso, que podería estar dentro da categoría de “non académico”, Lucía non soamente elabora unha análise comparativa dialectal e constrúe unha reflexión metalingüística, cuestiona as regras gramaticais no seu uso, senón que tamén evoca a Real Academia nun parque da periferia de Barcelona coñecido como lugar de reunión de rapaces que deixaron de estudar.

4. Un momento crucial

A denuncia da arbitrariedade da xerarquía entre variedades e a asignación dunha variedade propia por parte de rapaces latinoamericanos aparece nos datos como algo recorrente. Tamén outros datos, como por exemplo a forma en que as variedades se relacionan co Hip-Hop, estilo este que emerxe coma un espazo

de encontro, de expresión e de identificación para moita desta xente nova. A relación entre fala, identidade e formas de participación entre os rapaces reclama unha reflexión especialmente sobre os límites das propostas institucionais para garantir a súa inclusión social e o respecto da diversidade.

A este mesmo punto tamén converxen as observacións que fixemos sobre o contexto de educación primaria. O ensino de certa xerarquía entre usos lingüísticos, os prexuízos lingüísticos dos docentes e a falta de recoñecemento escolar das competencias e *saberes* propios dos alumnos inmigrados son tres eixes cuxa revisión consideramos importante nas propostas de educación lingüística e na formación inicial e permanente do profesorado.

No noso caso, estes resultados invítannos a investigar o contexto da formación lingüística de profesores e, como amosaremos, chámannos a considerar os efectos dunha intervención que intenta dotar de poder aos futuros docentes para intervir de xeito máis crítico nas aulas

5. Dos prexuízos á conciencia crítica

A formación inicial e permanente do profesorado ten aínda na maioría dos casos unha orientación monolingüe e/ou monodialectal. Con isto queremos dicir que, para comezar, mesmo no caso de que o futuro profesorado teña nos seus plans de estudo dúas ou máis linguas, a formación faise dunha maneira estanca entre elas, e ademais valórase por riba de todo o dominio da variedade estándar de cada lingua, sen case deixar espazo para reflexionar sobre o resto de variedades (xeográficas, sociais, funcionais) de cada unha delas.

De acordo coa tradición na educación lingüística nas etapas obrigatorias e no bacharelato, mantense o enfoque normativista e inmanentista, o mesmo que domina nos estudos lingüísticos. Préstase especial atención á norma —especialmente á norma escrita— e ao estudo gramatical —desde enfoques máis ou menos “modernos” ou tradicionais—.

Cando o alumno chega á Universidade, leva canda si unha idea sobre o que é estudar lingua que se basea principalmente ou ben en distinguir o correcto do incorrecto, ou en saber “analizar” morfosintacticamente unha serie de oracións preparadas para tal fin. En calquera caso, adoito ten unha idea monolítica do que é unha lingua, pouco reflexionou sobre a variación intralingüística e aínda menos sobre a realidade multilingüe do mundo que nos rodea. Chegan con prexuízos —sobre todo “prexuízos inocentes”— sobre a bondade dunhas linguas fronte a outras, sobre a bondade dunha variedade sobre as outras.

Vexamos deseguido algúns destes prexuizos a partir do que manifestan algunhas alumnas e algúns alumnos, xa sexa oralmente ou por escrito, sobre a variación en español⁵.

En clase, comentando as características das variedades meridionais e atlánticas:

- (1) *Se non pronuncian todas as letras terán máis dificultades para aprender a escribir.*
- (2) *Cómense letras.*
- (3) *Hai xente que ten un acento que non se entende.*
- (4) *Daquela, dicir “asensor” é correcto?*

Nun traballo en que analizan unha conversa espontánea gravada por elas mesmas:

- (5) *Queremos mencionar que a vocalización do conversador B é moi correcta tanto en castelán coma nas frases que di en catalán. Non hai dificultade ningunha para entendelo. Por contra, o locutor A amosa máis problemas. Hai momentos da conversa en que é case imposible entender que está expresando, por exemplo:*

A. y al final no te enterate de ná

Un dos factores que provoca que isto suceda é que fala co dialecto andaluz [...]. Encontramos palabras con ceceo (“pazao”), elisión de consoantes (“entera’té”, “apañaos”, ...) [...] Podemos traballar o dialecto andaluz xa que las interlocutoras A e B naceron alí, máis concretamente en XX [nome do lugar de nacemento].

(1) e (2) son exemplos do que Rosenblat denomina “fetichismo da letra” (Rosenblat 1964). As que isto manifestan parten da idea de que “falar ben” é —como ás veces eles mesmos din— “pronunciar todas as letras”, prexuízo que ten as súas raíces en dous feitos: dunha banda, en que a norma estándar do español se baseou na variedade de Castela que, no seu rexistro máis formal, está máis preto da norma escrita (pensemos que hai moi pouco tempo que o seseo e o yeísmo se aceptan como fenómenos normativos; algo, por certo, que ignora a

⁵ Os datos que aquí se comentan foron recollidos por Amparo Tusón Valls, profesora de lingua española en varias titulacións de Maxisterio, na UAB.

maioría dos docentes). Doutra banda, na escola —e en xeral na sociedade— valórase máis a escrita do que a fala, e invértese a realidade. Porque se perde de vista que o primeiro —tanto na historia da humanidade coma na historia de cada persoa— é a fala, que é a esencia e a existencia de todas as linguas; e unicamente máis tarde, e non sempre, aparece a escrita. Ademais cando afirman que “hai que pronunciar todas as letras” non teñen en conta que na variedade setentrional do español tampouco existe unha equivalencia biunívoca entre os fonemas e as grafías: que pasa co *g* e o *j*, co *b* e o *v*, co *c* e o *z*? e co *h*?

En (3) atopámonos perante un caso do que poderíamos chamar “linguocentrismo” aplicado ás variedades, especialmente marcado polo uso da construción impersonal “non se entende”. Abonda con preguntar en clase “*quen non a entende?*” para que reflexionen e se decaten de que mesmo sendo lóxico que poidamos ter algunha dificultade de comprensión ao escoitar por primeira vez unha variedade distinta da nosa, isto non significa que “*non se entenda*” porque a entenden —e perfectamente— todas as persoas que a usan. Isto é o que di ao respecto Alarcos Llorach:

Hoy día concurren normas diversas en los vastos territorios donde se practica el español como lengua materna (...). Se comprende y hasta se justifica que cada uno encuentre más eficaz y precisa la norma idiomática a cuya sombra ha nacido y se ha formado, pero ello no implica rechazo o condena de otras normas tan respetables como la propia. (Alarcos Llorach 1994).

En (4) xorde o problema da corrección, un dos temas que máis preocupan ao noso alumnado. Cando lles dicimos que o seseo e o yeísmo son considerados normativos en español, fican abraiados. De feito, unha vez unha alumna filla de andaluces seseantes exclamou: *¡Y yo que llevo toda la vida diciéndole a mis padres que hablan mal!*. Ademais, aproveitamos para comentar a diferenza entre variedade xeográfica e rexistro, xa que está moi estendida a idea de que o rexistro formal —ou a variedade estándar— ten que coincidir coa variedade xeográfica de Castela. Para isto, entre outros textos, lemos o seguinte:

En cierta ocasión, hace ya algunos años, en el contexto de un seminario permanente, mantuve una discusión cordial con una profesora (de Educación física) que sostenía, sin muchas más argumentaciones que la evidencia de la razón que ella creía tener, que en las escuelas andaluzas, como en las del resto de España, había que enseñar a pronunciar un perfecto castellano. Yo le argüía, con las razones que había venido aquilatan-do en los últimos tiempos, sobre lo razonable de que chicos y chicas conserven la modalidad del español que se estila por aquí, de no violentar excesivamente su habla materna y, como en cualquier otro sitio, aplicar

nuestros esfuerzos a pulir su expresión y a enriquecerla, a ampliarles el horizonte léxico para utilizar con precisión el idioma, a capacitarlos para el cambio social de registro, y a erradicar lo que en la conciencia colectiva de los hablantes son vulgarismos y vicios. (Vera Hidalgo 1977)

O exemplo (5) resume moi ben varios dos prexuízos que estamos comentando: “*B é moi correcta*”, “*o locutor A amosa máis problemas*”, “*hai momentos en que é case imposible entender que está expresando*” porque “*fala o dialecto anзалuz*”. É daquela o momento de volver insistir no que intentamos que entendan e que resume o texto seguinte:

Desde el punto de vista del lingüista, no hay una variedad mejor que otra. Quiere esto decir que no tendrá sentido pronunciarse negativamente en relación a aquellos registros que socialmente sean considerados vulgares por muchos de los que dominan (o creen que dominan) la variante estándar. En la inmensa mayoría de los casos, los hablantes hemos aprendido nuestra lengua a partir de un registro que no era ni el del locutor de radio ni el del profesor universitario (Tusón 1988).

Dedicamos unha gran parte do curso (a través de lecturas, audicións e outros recursos) a que recoñezan que unha lingua non é máis —nin menos— ca un conxunto de variedades e que, desde un punto de vista lingüístico, non hai ningunha mellor ca outra, e que é necesario respectalas todas; que as valoracións son de tipo social, extralingüístico; que non hai que confundir rexistros e dialectos xeográficos, que hai que saber elixir no noso repertorio lingüístico o rexistro máis axeitado segundo as nosas finalidades e o contexto en que nos atopamos (e que mesmo se poden “transgredir” as normas sociais de uso, aínda que isto supoña certo risco).

Unha vez rematado o curso, pedímoslles que escriban unha avaliación anónima sobre o que se tratou. Velaquí algúns anacos das súas valoracións:

[Esta materia] trata temas actuales, porque en todas las escuelas podemos encontrar niños de muchos sitios que hablan de diversas formas y creo que hemos aprendido que todas las variedades son válidas y deben ser respetadas.

[Esta materia] ha hecho que desaparezcan algunos prejuicios lingüísticos que teníamos [...] ahora valoro más la variedad lingüística.

Tenemos que saber y entender que no solamente el castellano de Castilla es el válido sino que hay muchas variedades, todas ellas igualmente interesantes y respetables.

Me ha resultado interesante conocer de forma más profunda las variedades del castellano así como las características de los dialectos de la lengua. Queda clara esta variedad y la necesidad de respetarla y enriquecerse con ella.

A posibilidade de poñer en relación os resultados da investigación coa práctica transformadora e a educación crítica parécenos fundamental. Desta relación emerxe non unicamente a innovación docente, senón tamén as ferramentas para unha formación lingüística crítica que poida ser reflexiva canto aos contextos de intervención e as necesidades formativas dos grupos sociais en permanente definición.

Bibliografía

- Alarcos Llorach, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid: RAE/Espasa Calpe.
- Alim, H. S. (2004): *You know my steez : an ethnographic and sociolinguistic study of in a Black American speech community*. Durham: Duke University Press.
- Blackledge, A. e A. Pavlenko (2001): "Negotiation of identities in multilingual contexts", *International Journal of Bilingualism* 5/3, pp. 243-257.
- Blommaert, J. (1995): *Handbook of pragmatics*. Amsterdam: John Benjamins.
- Blommaert, J. (2003): "Commentary: A sociolinguistics of globalization", *Journal of Sociolinguistics* 7/4, pp. 607-623.
- Blommaert, J. (2004): "In and out of class. Codes and control: globalisation, discourse and mobility", en M. Baynham y A. De Fina, (eds.): *Dislocations/ Relocations: Narratives of displacement*. Manchester: St. Jerome.
- Bourdieu, P. (1982) : *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Paris: Fayard.
- Consello de Europa (2001): *Marco europeo común de referencia para las lenguas: enseñar, aprender, evaluar*. Madrid: MEC.
- Fairclough, N. (ed.) (1992): *Critical Language awareness*. London/New York.: Longman.
- Giampapa, F. (2001): "Hyphenated identities: "Italian-Canadian youth and the negotiation of ethnic identities in Toronto", *The International Journal of Bilingualism* 5/3, pp. 279-315.
- Heller, M. (1999): *Linguistic minorities and modernity*. London: Logman.
- Martín Rojo, L. (dir.) (2003): *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: MEC.
- Pennycook, A. (2001): *Critical applied linguistics*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pennycook, A. (2007): *Global Englishes and transcultural flows*. London: Routledge.
- Rosembat, Á. (1964): "Fetichismo de la letra", en *Nuestra lengua en ambos mundos*. Navarra: Salvat Editores / Alianza Editorial, 1971, pp. 41-81.

- Schieffelin, B. B. (1993): "Codeswitching and language socialization: Some probable relationships", en J. Duchan *et al.* (eds.): *Pragmatics: From Theory to Practice*. NJ: Prentice Hall, pp. 20-42.
- Silverstein, M. (1996): "Monoglot 'standard' in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony", en D. Brenneis e R. Macaulay (eds.): *The matrix of language: Contemporary linguistic anthropology*. Boulder: Westview Press, pp. 284-306.
- Tusón, A. e Payrató L. (1991): "El castellà a Catalunya. Una introducció". Ponència presentada nas Xornadas "Ensenyament de la llengua i la literatura castellanés a Catalunya". Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona 25.-26.4.1991.
- Tusón, J. (1988): *Mal de llengües: a l'entorn dels prejudicis lingüístics*. Barcelona: Empúries (existe traducción ao galego: *Mal de linguas*. A Coruña: Edicións Positivas, 1990).
- Unamuno, V. (2003): *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*. Barcelona: Graó.
- Vera Hidalgo, M. (1997): "El habla andaluza y la norma española en la enseñanza", *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura* 12, pp. 9-28.

O PORTFOLIO EUROPEO DAS LINGUAS. REFLEXIÓNS E IDEAS PARA A SÚA POSTA EN PRÁCTICA NA AULA

IGNACIO M. PALACIOS MARTÍNEZ
Universidade de Santiago de Compostela

1. Introducción

No ano 2001 prodúcese un fito importante no ensino e aprendizaxe de linguas en Europa coa publicación do *Marco Común Europeo de Referencia para as linguas: ensino, aprendizaxe, avaliación* (MCER)¹. Verdadeiramente cumpría ter un documento destas características que, aglutinando as tendencias máis importantes e representativas neste eido, unificara criterios e outorgara coherencia a todo o sistema educativo nesta área concreta. Certamente ata ese momento estabamos a manexar diversas etiquetas como “inicial”, “básico”, “elemental”, “pre-intermedio”, “avanzado”, etc., para referirnos aos distintos niveis de competencia lingüística, que resultaban ambiguas e abstractas, e que tiñan un significado distinto segundo a persoa e o contexto onde se utilizasen. Se para o profesor A, por exemplo, un determinado manual era axeitado para alumnos cun nivel intermedio, para o profesor B encaixaba mellor nun grupo de estudantes cun coñecemento da lingua máis avanzado. O mesmo ocorría á hora de clasificar os alumnos en distintos cursos e grupos; non se traballaba con descritores e criterios obxectivos que todos entendésemos e que non desen lugar ao equívoco. Noutras palabras, falábase dun curso intermedio ou dun alumno cun nivel intermedio sen saber

1 A primeira versión foi publicada en lingua inglesa polo Consello de Europa. A súa edición correu a cargo de Cambridge University Press. Un ano máis tarde viu a luz a tradución ao castelán editada de forma conxunta polo Ministerio de Educación, o Instituto Cervantes e a editorial Anaya. A versión galega deuse a coñecer en 2004, preparada polo Instituto Ramón Piñeiro por encargo da Xunta de Galicia. A versión castelán en formato electrónico está dispoñible en: <<http://www.cervantes.es/>> e a galega en <http://www.edu.xunta.es/contidos/rede_linguas/files/Marco%20Europeo>

moi ben a que nos referíamos ou con que criterios transparentes e concretos fora establecido. Todo isto se facía aínda máis complexo se nos trasladabamos dun país a outro ou se consultabamos a persoas de procedencia distinta, xa que os seus puntos de referencia eran xeralmente moi distintos. Incluso, en ocasións, determinados exames de relevancia internacional como os da Universidade de Cambridge para o inglés ou os do Instituto Goethe para o alemán servían como base na indicación de niveis xerais de competencia lingüística.

O MCER, sen dúbida ningunha, supuxo un avance importante nese respecto, favoreceu a mobilidade dos cidadáns europeos e preparou o terreo para o mutuo recoñecemento de diplomas, exames e certificacións relacionados coa aprendizaxe de linguas.

A pesar deste adianto introducido polo MCER, é xusto recoñecer que resta aínda moito camiño por percorrer e os seus presupostos e principios non calaron fondo entre a comunidade educativa, polo menos no noso país. A maior parte do profesorado oíra falar do *Marco* pero non tiña ou ten aínda agora unha idea clara do que se pretendía e das implicacións do mesmo. Por esa razón, era necesario contar cunha ferramenta de traballo concreta que, asumindo as liñas mestras dadas polo MCER, tivese unha aplicación directa na aula e se presentase de modo máis comprensible. Non debemos esquecer que a gran maioría dos docentes desexan ferramentas concretas por riba de regulacións ou normativas máis ou menos interesantes ou transcendentais. Desde esa perspectiva naceu o Portfolio Europeo de Linguas (PEL), como un instrumento cun alto valor didáctico para ser empregado na clase e polo aprendiz.

2. O Portfolio europeo das linguas: Funcións

Pódese dicir que o PEL cumpre dúas funcións importantes: por unha banda, unha función informativa/administrativa, xa que dá conta das competencias lingüísticas que posúe o seu usuario ademais de todo o seu currículo ou traxectoria no que respecta á aprendizaxe de linguas; por outra banda, cumpre tamén unha función didáctica, xa que pode servir para que o alumno consolide e siga aprendendo as linguas que está a estudar o coas que mantén contacto. A aprendizaxe das linguas do usuario do PEL non se restrinxe unicamente ao traballo realizado na aula senón tamén fóra da mesma, é dicir, préstase atención tanto á instrución formal como aos coñecementos e competencias adquiridos fóra da aula.

A maior parte dos especialistas en didáctica das linguas están de acordo en considerar a sección da biografía lingüística do PEL como a de máis posibili-

des didácticas mentres que as outras dúas, é dicir, o pasaporte e o dossier, reforzarían máis a vertente informativa e administrativa².

Nos últimos anos estanse a impartir numerosos cursos e seminarios de formación de profesorado onde se explican os obxectivos do PEL, as súas modalidades e compoñentes. Algo similar podemos indicar das diversas publicacións que se centran neste tema. Con todo, pouco se está a informar sobre as súas implicacións didácticas e a súa utilización na aula. Ben é verdade que as guías didácticas correspondentes a cada versión do PEL simplifican e facilitan este traballo³, pero aínda así bótanse en falla ideas claras e propostas tanxibles do uso do PEL cos nosos alumnos⁴.

3. O Portfolio europeo das linguas como ferramenta didáctica

Pola miña experiencia co PEL recomendaría que non se utilice coma se dun manual ou libro de texto se tratase⁵. Esta foi unha das dificultades máis serias coa que nos atopamos na nosa experimentación. O noso punto de partida foi concibir o PEL como un material didáctico que seguía unha orde secuencial, do mesmo xeito que nun libro de texto tradicional comezamos coa unidade 1 para despois seguir coa 2 e así sucesivamente. Despois de traballar varias semanas co portfolio decatámonos de que desa maneira o instrumento didáctico perdía o seu valor e a súa novidade, e convertíase nunha simple sucesión de fichas de traballo que os alumnos ían completando coa nosa axuda sen conseguir os obxectivos que se pretendían: reflexión e autonomía na aprendizaxe, exercicio da autoavaliación, fomento da interculturalidade, etc. Despois desta experiencia chegamos á con

2 Para obter unha visión de conxunto sobre os obxectivos, contidos, modalidades e desenvolvemento do PEL, pódese consultar Conde (2006) e a páxina Web do Consello de Europa:

<[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=St/208-10-1/main pages/welcome.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=E&M=St/208-10-1/main%20pages/welcome.html)>, así como o volume 9 da revista *Mosaico*, adicado de forma monográfica ao MECE e ao PEL. Está dispoñible en: <http://www.sgci.mec.es/be/media/pdfs/articulos/Mosaico09_2pdf.pdf>

3 Canto ás guías didácticas, convén indicar que existe unha para cada modalidade do PEL, é dicir, educación infantil, primaria, secundaria obrigatoria e adultos. Estas guías son accesibles a través da páxina web do MEC. Tamén se pode conseguir a guía de Little e Perclová (2001) en versión castelán, así como una relación actualizada dos coordinadores do proxecto PEL en cada comunidade autónoma en: <<http://www.mec.es/programas-europeos/jsp/plantilla.jsp?id=343>>

4 Entre as publicacións que abordan a posta en práctica do PEL na aula merecen unha especial atención a monografía editada por Cassany (2006) e o volume 58 da revista *Carabela*, se ben esta última está centrada de maneira exclusiva na aula de español como lingua estranxeira.

5 Para máis detalles sobre a experimentación do PEL, véxase Cassany (2006), e Palacios e Núñez (2006).

clusión de que o profesor debe intentar integrar principios e materiais do PEL na marcha normal da clase máis que organizar a clase en función ou arredor do mesmo. É posíbel que nun día ou nunha semana nos centremos no pasaporte e na seguinte nun aspecto da biografía lingüística; incluso podemos iniciar o alumno no uso do PEL desde o dossier, animándoo a que recolla mostras dos seus traballos, certificados, informes, proxectos, enquisas e as comparta cos demais proporcionando detalles sobre cada un deles.

4. Actividades prácticas co PEL

Despois destas breves consideracións sobre o contexto onde xurdiu o PEL e a súa experiencia de uso, nas próximas páxinas voume concentrar fundamentalmente en determinados aspectos novidosos do PEL, suxerindo unha serie de actividades xenéricas para a súa posta en práctica na aula. Aínda que moitas destas xa se experimentaron con estudantes de inglés e de español para estranxeiros así como en seminarios e obradoiros de formación de profesores, cumprirá adaptalas de acordo co nivel, o perfil dos discentes e a lingua coa que esteamos a traballar.

As achegas máis salientables do PEL pódense resumir nos apartados seguintes.

4.1. Fomento da autonomía na aprendizaxe

Cómpre subliñar que o PEL está concibido para ser utilizado de maneira flexíbel, tanto fóra como dentro da aula, e persegue que o alumno sexa consciente da súa aprendizaxe e tome conciencia da mesma. Precisamente unha das grandes deficiencias do noso sistema educativo, e o ensino de linguas non é excepción, vén dada polo feito de que os nosos alumnos non están preparados para aprender novos coñecementos ou competencias fóra da aula por si sós. O noso sistema de traballo baséase fundamentalmente na actividade desenvolvida no seo da aula, guiada e controlada ferreamente polo docente; por contra, non prepara ao discente para que explore novas vías de xeito independente e asuma así verdadeira responsabilidade no que está a aprender. O PEL, polo contrario, pon o seu acento neste aspecto: a necesidade de aprender a aprender e de que o alumno se convirta nun ser autónomo que poida avanzar e progresar ao longo de toda a súa vida. Nesta liña, a aprendizaxe de linguas non se restrinxen unicamente a un determinado prazo no tempo, que pode ou non coincidir co período de ensino

obligatorio, senón que vai moito máis aló; trátase da adquisición de competencias que se van desenvolvendo ao longo da vida dun individuo.

Moi frecuentemente observamos como os nosos estudantes, unha vez que rematan coa súa formación regrada, conclúen tamén co estudo das linguas, o cal leva a un abandono e, como consecuencia, a un case total esquecemento das mesmas por falla de práctica e estudo. Resulta paradoxal que un gran volume de horas de traballo e dedicación así como unha gran dotación de recursos materiais, persoais e económicos se dilapiden desta maneira en pouco tempo. Por iso é importante artellar iniciativas e accións que sirvan para facer perdurar o coñecemento de linguas no tempo⁶.

Deseguido preséntanse un conxunto de actividades en consonancia con este obxectivo de potenciación da autonomía do aprendiz.

Familiarizándose cos distintos niveis de competencia lingüística

Obxectivos:

Dar a coñecer aos alumnos a existencia dos niveis de competencia lingüística establecidos polo MCER e familiarizalos co seu uso e implicacións co fin de favorecer posteriormente o proceso de autoavaliación.

Tipo de interacción:

Para a introdución e instrucións trabállase con toda a clase co fin de que nunha fase posterior o alumno realice a tarefa individualmente.

Desenvolvemento:

Trátase dun exercicio básico de emparellamento que consiste en que os alumnos establezan correspondencias a través de frechas ou similar entre os nomes dos niveis de competencia e a súa forma abreviada.

Materiais necesarios:

Táboa de acordo co modelo que se adxunta a continuación.

⁶ De acordo cos informes existentes na actualidade sobre o coñecemento de linguas estranxeiras por parte dos cidadáns españois en relación coa media europea, todo indica que xunto con Italia, Grecia e o Reino Unido ocupamos o vagón de cola, o cal sen dúbida ningunha debería ser motivo de preocupación para as autoridades educativas e que se tería que concretar nun plan de formación en linguas estranxeiras realista e eficiente para dar resposta a esta situación. Para máis detalles sobre os europeos e as súas actitudes hacia as linguas, pódense consultar Palacios (2004) e os informes dos Eurobarómetros EB54.1 e EB64.3, *European and languages* and *Europeans and their languages*, que datan do 2001 e 2006 respectivamente, e que foron publicados pola Dirección Xeral de Educación e Cultura do Consello de Europa. Estes documentos están dispoñibles nas direccións web seguintes:

<<http://www.scribd.com/doc/334588/Europeans-and-Languages>> <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf>

Nivel de competencia lingüística	Forma abreviada
Nivel soleira	B2
Mestría	C1
Nivel avanzado	A2
Nivel autonomía	C2
Nivel elemental	A1
Nivel inicial	B1

Variacións e comentarios: Exercicio moi sinxelo que non reviste dificultade ningunha pero que pode servir para introducir aos alumnos no coñecemento, significado e implicacións da terminoloxía empregada para referirse aos niveis de competencia lingüística de acordo co MCER. A actividade que se propón a continuación pode complementala.

Familiarizándonos cos descritores de autoavaliación

Obxectivos:

Dar a coñecer aos alumnos a existencia dos descritores e familiarizalos co seu funcionamento e implicacións, con vistas a preparalos para o proceso da autoavaliación.

Tipo de interacción:

A presentación e as instrucións fanse con toda a clase para despois traballar en parellas.

Desenvolvemento:

Preséntanse unha táboa cunha selección de descritores con indicación da destreza e do nivel correspondente. Os alumnos terán que completar as columnas baleiras.

Materiais necesarios:

Táboa (ver exemplo adxunto) e planilla xeral cos descritores de autoavaliación.

Descritor	Destreza	Nivel
Presento descriucións claras e detalladas sobre temas complexos que inclúen outros temas, desenvolvo ideas concretas e remato cunha conclusión apropiada.		
	Conversar	B2
Comprendo palabras e nomes coñecidos e frases moi sinxelas, como, por exemplo, as que hai en letreiros, carteis e catálogos.		
	Falar	A1
Son quen de escribir notas e mensaxes breves e sinxelas relativas ás miñas necesidades inmediatas. Podo escribir cartas persoais moi sinxelas, como, por exemplo, agradecéndolle algo a alguén.		
Son quen de ler artigos e informes relativos a problemas contemporáneos nos que os autores adopten posturas ou puntos de vista concretos. Comprendo a prosa literaria contemporánea.		
	Escoitar	C2

Variacións e comentarios: En principio pode parecer un exercicio demasiado simple pero pode cumprir perfectamente a función de introducir o tema dos descritores e das destrezas. É posíbel facelo aínda máis complexo presentando seccións dos descritores en lugar da versión completa.

Descifrando un texto

Obxectivos:

Fomentar a autonomía a través do adestramento do alumno en estratexias de aprendizaxe, e máis concretamente en estratexias de lectura.

Iniciar ao alumno no camiño do “aprender a aprender”.

Tipo de interacción:

Nun principio a presentación da actividade é dirixida a toda a clase. Despois é aconsellable traballar en grupos.

Desenvolvemento:

Preséntase aos alumnos un texto nunha lingua que descoñezan e pídeselles que intenten extraer información e comprender o máximo posíbel do mesmo. En grupos de catro ou similar, len o texto durante un tempo prudencial, arredor de dez minutos. A continuación, faise unha posta en común e compróbase o que foron capaces de entender e como chegaron a esas conclusións, é dicir, os mecanismos ou estratexias que empregaron para acadar eses resultados. Como colofón final, o profesor no encerado fai una listaxe de todas as estratexias de comprensión lectora utilizadas e faílles aos alumnos tomar conciencia da importancia das mesmas.

Materiais necesarios:

Un texto que non sexa demasiado complexo nin longo, nunha lingua estranxeira que non sexa totalmente allea ao alumno. A modo de exemplo incluimos os seguintes. O primeiro proporciona información en romanés sobre a Universidade de Bucarest mentres que o segundo é unha pequena canción para aprender sueco.

Scurta carte de vizită

Universitatea din București este una din cele mai importante instituții de învățământ superior din România. În cei aproape 140 ani de existență, ea a ajuns să aibă un solid prestigiu național și internațional. În toate marile domenii ale activității academice și științifice s-au afirmat școli de renume. Mulți dintre absolvenții Universității s-au afirmat ca personalități de seamă: profesori și cercetători la majoritatea marilor universități ale lumii, membri ai Academiei Române și ai unor academii din alte țări, scriitori, politicieni (parlamentari, miniștri, prim-miniștri, președinți), diplomați, înalți prelați etc.

Tradución

Unha pequena tarxeta de visita

A Universidade de Bucarest é unha das institucións máis importantes de ensino superior en Romanía. Ten aproximadamente 140 anos de existencia, e hoxe en día goza dun sólido prestixio nacional e internacional. É un centro de renome en todos os eidos así como nas actividades científicas e académicas. Infunde personalidade propia a todos os seus alumnos e moitos dos seus graduados forxaron a súa personalidade neste centro: profesores e investigadores de moitas universidades, membros da Academia romanesa, escritores, políticos (parlamentarios, ministros, primeiros ministros, presidentes), diplomáticos, sacerdotes, etc.

Idag är det torsdag

Idag är det torsdag.
Vi sitter i hörsal 4
på Stockholms universitet.
Vi är många studenter.
Vi studerar svenska.
Det är roligt.
Svenska är ett fantastiskt språk!

Det är februari.
Det är kallt ute.
Men här inne är det varmt.
Vår lärare heter Roger.
Han är svensk.
Han talar svenska.
Han är från Stockholm.

Tradución ***Hoxe é xoves***

Hoxe é xoves.
Estamos na aula 4
da universidade de Estocolmo.
Somos moitos alumnos. Estamos a estudar sueco.
É divertido.
O sueco é unha lingua fantástica.

É febreiro.
vai frío fóra
pero aquí vai calor.
O noso profesor chámase Roger.
É sueco.
Fala sueco.
É de Estocolmo.

Variacións e comentarios:

Normalmente é unha actividade que funciona ben na aula sobre todo se os alumnos están familiarizados con varias linguas, xa que deste xeito poñen en funcionamento toda a súa bagaxe e experiencia lingüística. Pode resultar moi interesante especialmente se o perfil do grupo non é monolingüe senón multilingüe pois esta condición pode axudar a crear sistemas de axuda e co-operación entre os mesmos.

Avaliando a expresión oral dunha persoa estranxeira

Obxectivos:

Facer reflexionar o alumno sobre a destreza de expresión oral incidindo na distinción recollida no MCER e no PEL entre “conversar” e “falar”, é dicir, ser capaz de facer unha presentación oral e ser quen de poder interactuar nunha conversa.

Fomentar a autoavaliación, sobre todo no referido á destreza de expresión escrita.

Tipo de interacción:

Nun principio a presentación da actividade é dirixida a toda a clase. Despois é aconsellable traballar en parellas ou incluso en grupos.

Desenvolvemento:

O profesor presenta un vídeo ou un documento sonoro no que unha persoa estranxeira está a utilizar unha lingua da que os alumnos teñan un bo coñecemento, pode ser a súa lingua materna ou unha lingua ambiental⁷. Os alumnos escoitan a gravación e deseguido, en parellas o en pequenos grupos, avalíana de acordo cos descritores xenéricos referidos á expresión oral. Despois de traballar en grupos, faise unha posta en común tratando de ver as coincidencias e as diferenzas. O profesor ao mesmo tempo pode solicitar explicacións acerca das decisións tomadas polos distintos grupos.

Materiais necesarios:

De ser posíbel preferirase traballar cun documento auténtico tomado directamente da televisión ou da radio. Os alumnos sentiranse máis interesados se o autor é unha persoa coñecida como pode ser un deportista, actor o personaxe famosa.

Variacións e comentarios:

De ter dificultades para atopar o documento sonoro, pódese pedir axuda aos mesmos alumnos que deste xeito se sentirán máis implicados na clase. Outra posibilidade, dependendo das circunstancias, é que os propios alumnos entrevisten a un falante nativo. Previamente na clase será necesario que os alumnos fagan unha listaxe das preguntas que van utilizar na entrevista e que estas sexan revisadas polo profesor.

4.2. Atención á diversidade (distintos perfís, estilos de aprendizaxe, contextos, niveis, motivacións, expectativas, etc.)

As distintas versións do PEL están concibidas para o seu uso nas distintas etapas educativas, desde a educación infantil ata a educación para adultos. Non existe de antemán un perfil de alumno preconcebido ao que vai dirixido. En principio, todo usuario do mesmo poderá atopar nel as súas respostas sen limitación ningunha, xa sexa unha persoa cun nivel avanzado ou cun nivel básico, e mesmo se a disparidade de niveis conviven nun mesmo grupo de estudantes, circuns-

⁷ O PEL fai unha distinción clara entre *linguas ambientais*, que son as utilizadas no contorno do suxeito, incluíndo a lingua materna, e as *non ambientais ou estranxeiras*. Na nosa comunidade, o galego e o castelán serían as linguas ambientais mentres que as que se aprenden no centro escolar, principalmente o inglés e o francés, serían as estranxeiras. No caso dunha persoa inmigrante a súa situación lingüística será máis complexa; así, por exemplo, un inmigrante de orixe marroquí que vive na nosa comunidade tería como posibles linguas ambientais o árabe/bereber, e/ou francés, o galego e o castelán.

tancia bastante común, por outra banda, na clase de idioma. Non se trata tampouco de favorecer un determinado estilo de aprendizaxe nin de potenciar unha metodoloxía de traballo específica en detrimento doutras. Unha das grandes virtudes do PEL é precisamente a súa flexibilidade. Ademais, o PEL está aberto, sen excepción, a todas as linguas que os usuarios utilizan, coas que conviven e manteñen contacto en calquera contexto onde se estea a aprender, xa sexa nun curso tradicional ou nun seminario de apoio, ou como actividade extracurricular. As restricións que poden existir virán dadas polos propios aprendices que son os que establecen os seus obxectivos e metas de aprendizaxe.

Nesta liña cómpre afirmar que o PEL pode servir como vehículo de integración de persoas procedentes doutras culturas e países, e que se incorporan á nosa sociedade. O feito de que se recoñezan as súas linguas como marcas da súa identidade persoal é certamente un paso importante para a súa total integración e aceptación. A este respecto convén tamén sinalar que lamentablemente cando se fala das comunidades de inmigrantes se tende a poñer o acento no lado máis escuro e negativo, sen salientar a parte positiva do mesmo, non xa desde o punto de vista económico —que quizais sexa o que máis importe ás nosas autoridades políticas— senón, moito máis, desde unha perspectiva cultural. É evidente que o coñecemento de novos costumes, hábitos e formas de ver o mundo, aínda que sexan frontalmente distintos aos propios, enriquecen ao individuo e á sociedade no seu conxunto.

Coñecendo as túas preferencias de aprendizaxe

Obxectivos:

Facer conscientes aos alumnos da existencia de distintos estilos de aprendizaxe que se concretan en distintos gustos e preferencias sobre as actividades e a metodoloxía de ensinanza que de seguido se relacionan.

Implicar e motivar máis os alumnos na súa propia aprendizaxe.

Tipo de interacción:

Nun principio a presentación da actividade é dirixida a toda a clase. Despois o alumno traballará individualmente.

Desenvolvemento:

O profesor presenta un cuestionario cunha listaxe de actividades e pídelles aos alumnos que as valoren nunha escala de 1 ao 5 de acordo coas súas preferencias. Unha vez que os alumnos responderon a enquisa, pásase a unha posta en común para ver os puntos de contacto e as diferenzas.

Materiais necesarios:

Xúntase a modo de exemplo un cuestionario sinxelo que pode servir de punto de partida.

Nunha escala de 1(mínimo) ao 5 (máximo), puntúa as seguintes actividades que facemos normalmente na clase de acordo co grao de interese que ten para ti. Prepárate para comentar cos demais as razóns para as túas respostas.

• Xogos	1	2	3	4	5
• Ler textos, diálogos, historias	1	2	3	4	5
• Escribir cartas/postais	1	2	3	4	5
• escoitar cancións	1	2	3	4	5
• Facer exercicios gramaticais	1	2	3	4	5
• Traballar en parellas	1	2	3	4	5
• Traballar en grupos	1	2	3	4	5
• Participar en pequenos debates/discusións	1	2	3	4	5
• Escribir formularios/impresos	1	2	3	4	5
• Facer resumos de textos	1	2	3	4	5
• Traducir textos curtos	1	2	3	4	5
• Contar a trama dunha película/libro	1	2	3	4	5
• Dramatizar unha situación	1	2	3	4	5
• Facer presentacións orais	1	2	3	4	5
• Facer ditados	1	2	3	4	5
• Ver vídeos de películas ou documentais para traballar despois sobre eles	1	2	3	4	5
• escoitar historietas/diálogos/anuncios	1	2	3	4	5
• Traballar co libro de lectura	1	2	3	4	5
• Facer proxectos	1	2	3	4	5
• Traballar co ordenador	1	2	3	4	5
• Outras (especifica)					

Variacións e comentarios:

Se non se utiliza moi a cotío, esta actividade pode proporcionar información de moito interese para o profesor á hora da planificación da súa clase. Se se fai un uso moi frecuente dela, perderá interese e actualidade.

Deseñando preguntas para un texto de lectura

Obxectivos:

Dar cabida ás inquedanzas dos alumnos de acordo coas súas preferencias e intereses.

Desenvolver destrezas de comprensión lectora.

Tipo de interacción:

Nun principio a presentación da actividade estará dirixida a toda a clase. Unha vez impartidas as instrucións, os alumnos traballarán en parellas.

Desenvolvemento:

O profesor entrega a cada parella de alumnos un texto que non revista demasiada dificultade pero cuxo nivel sexa un pouco superior ao medio da clase. Os alumnos en parellas terán que preparar 5/6 preguntas sobre o texto, tratando de ser o máis orixinais posíbel. O formato das mesmas non poderá ser sempre igual. O profesor pode poñer algún exemplo de pregunta, desde as típicas de comprensión (¿Como? ¿Por que? ¿Onde? ¿Cando?) ás de verdadeiro/falso, transformar/reescribir unha determinada estrutura, reescribir algo, etc.. A continuación, procederíase a unha posta en común. O profesor faría unha selección das máis curiosas e interesantes que poderán ser escritas no encerado para que todos os alumnos da clase as poidan ver e contestar.

Materiais necesarios:

Un texto da lingua que se estea a traballar fotocopiábel ou escrito nunha dispositiva ou transparencia.

Variacións e comentarios:

Nos niveis básicos, pode ser útil comezar cun texto xa traballado na clase. Tamén nos niveis iniciais pode ser positivo como punto de partida realizala primeiro a modo de ensaio na lingua materna do alumno para despois pasar ao uso da lingua estranxeira.

Abrindo horizontes. Facendo preguntas pechadas máis abertas**Obxectivos:**

Dar resposta aos múltiples intereses e niveis que podemos atopar dentro dunha clase. Desenvolver determinadas destrezas lingüísticas relacionadas co compoñente léxico ou gramatical, segundo o caso.

Tipo de interacción:

Nun principio a presentación da actividade é dirixida a toda a clase. Unha vez dadas as instrucións, os alumnos traballarán individualmente ou en parellas.

Desenvolvemento:

O profesor presenta un exercicio con varias preguntas de elección múltiple onde se proporcionan diversas alternativas. Os alumnos en conxunto deciden sobre a resposta correcta e xustifican a súa decisión. A continuación, o profesor mostra enunciados de preguntas sen incluír a batería de respostas que terán que ser inventadas polos alumnos, ben individualmente ben en parellas.

Materiais necesarios:

Preguntas de elección múltiple acompañadas das súas posibles respostas.

Batería de enunciados sen respostas.

Variacións e comentarios:

Aínda que pareza ser unha actividade demasiado sinxela como para poder despertar interese, o feito é que, en liñas xerais, os alumnos se implican bastante e a súa resposta é moi positiva. É moi axeitada para practicar determinados puntos gramaticais e de vocabulario.

4.3. Interdisciplinariedade

Tal como sinalabamos máis arriba, o PEL destaca pola súa flexibilidade a todos os niveis (lingua, perfil do usuario, contexto e situación de aprendizaxe, idade, etapa educativa, etc.), así como por intentar integrar a competencia lingüística dos seus usuarios co resto das competencias que estes xa posúen ou están adquirindo. Trátase entón de rachar cos compartimentos estancos, establecendo pontes entre materias, coñecementos e competencias, e tratando de completar a formación persoal, académica e profesional do individuo.

Todo isto implica claramente un cambio de punto de vista no sentido de que as persoas deben ser capaces de relacionar ideas, datos, coñecementos e con-

formalos nun todo. Nesta liña, o PEL tamén pode ser explotado desde unha perspectiva interdisciplinar.

O traballo con proxectos acomódase perfectamente para lograr esta interdisciplinariedade da que estamos a falar. Os proxectos destacan por estaren centrados enteiramente no alumno e perseguiren un obxectivo concreto que se ten que plasmar nun produto final. Ademais polas súas características favorece a interrelación de conceptos e ideas, e en moitos casos supoñen a utilización e práctica de coñecementos, habilidades e competencias de áreas diversas.

Os proxectos poden ter obxectivos moi concretos e requirir pouca preparación, ou polo contrario as súas metas poden ter un máis longo alcance e esixiren unha planificación detallada e laboriosa⁸. Vou poñer un exemplo de cada tipo, comezando polo máis sinxelo.

As cancións nas linguas da clase

Obxectivos:

Estudar aspectos culturais a través de cancións populares das linguas da clase.

Relacionar as linguas dos alumnos coas súas culturas.

Tipo de interacción:

Unha vez dadas as instrucións e explicados os obxectivos do proxecto, os alumnos traballarán en pequenos grupos.

Desenvolvemento:

En primeiro lugar o docente explica que van traballar coas cancións das linguas da clase. Nunha fase preliminar faise unha listaxe das linguas coas que os alumnos están familiarizados, é dicir, coñecen ben ou bastante ben. A continuación, en grupos pequenos seleccionarán unha canción popular de cada lingua, escribirán a súa letra e traballarán con ela tratando de comprendela. A selección da canción pode levar aparelada a axuda do profesor da lingua ambiental e das estranxeiras, así como de parte do docente de música. Incluso a consulta na biblioteca e a través de internet tamén pode ser útil.

Nas sesións seguintes cada grupo presenta á clase, dentro do posíbel, a versión musical destas cancións, explicando o seu significado e salientando de modo especial todos aqueles aspectos que poden estar máis relacionados con temas culturais. No noso contexto é moi probábel que nos atopemos polo menos con cancións en español, galego e francés/inglés ademais doutras linguas que determinados alumnos poidan coñecer, ben por procederen doutros países ou por ter feito estadias no estranxeiro ou noutras comunidades autónomas.

⁸ Para máis información sobre a metodoloxía de proxectos, recoméndase Ribé e Vidal (1995), Ribé (1997) e Fried-Booth (2002).

Materiais necesarios:

Letras e versións musicais de cancións populares en cada unha das linguas coas que se vai traballar.

Variacións e comentarios:

É evidente que a música pode desempeñar un papel fundamental na clase de lingua, xa sexa a lingua materna ou a estranxeira. Ademais, pode servir para establecer lazos entre as distintas materias curriculares.

Como variante da actividade anterior e de acordo coa situación de ensino/aprendizaxe correspondente, pode ser conveniente que cada grupo de alumnos traballe cunha lingua en particular en lugar de toda a clase coas cancións de todas as linguas. Isto pode simplificar o traballo. Ademais das cancións e seguindo unha modalidade de traballo similar, pódense seleccionar outras áreas temáticas similares nas distintas linguas como poden ser lendas, costumes, festas populares e tradicionais, comidas típicas, personaxes famosas (escritores, pintores, políticos, músicos, deportistas, etc.), acontecementos de importancia, accidentes xeográficos de interese, etc.

Como exemplo dun proxecto máis complexo, podemos poñer unha viaxe real ou imaxinaria.

Planificando unha viaxe**Obxectivos:**

Preparar unha viaxe cultural no estranxeiro. En caso de que isto non fose posíbel, poderíase preparar unha viaxe utópica ou imaxinaria.

Tipo de interacción:

Unha vez dadas as instrucións e explicados os obxectivos do proxecto, os alumnos traballarán en pequenos grupos.

Desenvolvemento:

O profesor explica que van organizar unha viaxe cultural a un país onde se fala unha das linguas que están a aprender. Co fin de reducir custos, eles mesmos terán que recoller información de Internet, axencias de turismo, oficinas de información e deseñar o itinerario, lugares de visita, aloxamento, orzamento, etc. Como se trata dunha viaxe cultural, cumprirá incluír excursións a lugares de interese (monumentos, museos, exposicións) e familiarizarse con determinados aspectos da xeografía e da historia do país que van visitar.

Unha vez decidido o lugar da viaxe, os alumnos divídense en pequenos grupos de catro ou cinco. Cada un dos grupos terá un cometido: buscar as compañías aéreas e as tarifas máis asequíbeis, percorrido, aloxamento, visitas, actividades de lecer (teatro, concertos, musicais), contactos de interese, financiamento, etc.

Nunha situación ideal poderíase realizar esta viaxe ao final de curso ou do ciclo. De non ser o caso, os alumnos farían unha posta en común compartindo toda a información que foron recollendo. Tamén se podería facer unha pequena exposición con todo o material que se veu utilizando.

Materiais necesarios:

Mapas, catálogos, folletos e guías turísticas, páxinas web, teléfonos de oficinas de información, etc.

Variacións e comentarios:

Para as cuestións da xeografía e historia, será necesario contar coa colaboración do profesorado de esa área. Os programas de intercambio entre centros, que cada vez son máis frecuentes, poden servir como marco xeral para levar a cabo este tipo de experiencia.

De realizarse o proxecto, podería ser interesante elaborar pequenas fichas ou follas de traballo para que os alumnos as completen durante a viaxe. Igualmente sería útil que os alumnos mantivesen un pequeno diario, contando as súas impresións e incluíndo aquilo que máis lles gustou ou consideraron máis atractivo.

4.4. Valores de respecto, tolerancia e aceptación dos demais: interculturalidade

É evidente que o estudo dunha lingua non se reduce de maneira exclusiva á aprendizaxe dun determinado código lingüístico ou dun inventario de léxico apoiado en estruturas lingüísticas; tamén é necesario o achegamento á cultura da lingua meta. Ninguén hoxe en día pon en dúbida a relación directa entre lingua e cultura. Unha lingua é unha ferramenta de comunicación pero ademais é un sistema de representación e de percepción da realidade.

Consonte o anterior, o ensino dunha lingua non debe servir unicamente para que os alumnos aprendan a comunicarse con maior ou menor soltura e corrección, senón que debe levar aparellada a introdución de aspectos fundamentais da cultura da comunidade onde se fala esa lingua. O estudante debe ser consciente da existencia de múltiples linguas no mundo de hoxe así como da importancia das mesmas como parte do patrimonio cultural universal. O estudo dunha lingua debe entón fomentar actitudes de tolerancia e respecto cara á diferenza, debe abrir as mentes dos alumnos ao alleo co fin de que aprendan a valorar igualmente o propio na xusta medida.

Tanto o MCER como o PEL poñen unha énfase especial neste aspecto, subliñando a necesidade de adquirir non só competencias lingüísticas senón tamén competencias interculturais⁹. A adquisición destas competencias interculturais permitiralles aos alumnos ter a capacidade de utilizar a lingua que están aprendendo en situacións culturais e sociais concretas. Por esta razón, nos distintos descritores de competencia lingüística do MCER recóllense, entre outros, os seguintes compoñentes destas competencias interculturais ás que facemos referencia:

a) A necesidade de tomar consciencia das similitudes e diferenzas entre o noso mundo e o propio das persoas que proceden doutro ou teñen unha orixe distinta á nosa;

b) A capacidade de establecer unha relación entre a nosa cultura e a cultura estranxeira;

⁹ Para unha maior profundización nos temas da interculturalidade e das competencias interculturais, recoméndanse Tomalin e Stempleski (1993), Kramsch (1993), Byram (1997), Byram e Fleming (2001) e Byram, Gribkova e Starkey (2002).

c) A sensibilización á noción xenérica de cultura, e a capacidade de identificar e utilizar estratexias co fin de relacionarse con persoas procedentes doutras culturas;

d) A capacidade de xogar un papel de intermediario cultural entre a cultura propia e a cultura estranxeira, manexando con éxito situacións de conflito e superando posíbeis malentendidos xerados pola existencia de diferenzas culturais; e xa, por último,

e) A capacidade de ir máis aló dos estereotipos e das percepcións preconcebidas.

A continuación presentamos dúas actividades deseñadas nesta liña e que servirán para fomentar a aprendizaxe das competencias interculturais.

Enquisa sobre as linguas que nos rodean

Obxectivos:

Tomar conciencia da gran variedade das linguas coas que directa ou indirectamente estamos en contacto e espertar interese nas mesmas.

Fomentar actitudes de respecto e tolerancia na diversidade lingüística e cultural.

Facer reflexionar aos alumnos sobre as relacións entre lingua e realidade cultural.

Tipo de interacción:

Nun principio o profesor explica a actividade a toda a clase; deseguido, todos os alumnos interactúan uns cos outros facéndose preguntas entre eles. O profesor pode tomar parte activa ao mesmo tempo que observa as dificultades que os alumnos van atopando para comentalas posteriormente.

Desenvolvemento:

Entrégase a cada alumno unha ficha cunha enquisa previamente elaborada. Os alumnos deben levantarse dos seus postos facéndose preguntas entre eles. Cando atopen unha persoa da clase que saiba a resposta, deben anotar o seu nome na casilla correspondente. Co fin de favorecer o intercambio de información e dinamizar o grupo, pódese dicir que unicamente pode facerse dúas preguntas á mesma persoa. Aquel alumno que logre reunir o maior número de nomes será o gañador. É conveniente dar un tempo límite para a realización da actividade, por exemplo, 10 minutos, co obxecto de que non se prolongue demasiado e os alumnos non perdan interese.

Unha vez completado o exercicio, pásase a unha posta en común onde se verifican as respostas ás preguntas e se aproveita para introducir algunha información complementaria que se considere necesaria.

Materiais necesarios:

Unha enquisa sinxela semellante á seguinte:

PREGUNTA	NOME DO ALUMNO
Atopa a alguén da clase que teña na casa un libro en portugués.	
Atopa a alguén da clase que teña un amigo que fale outra lingua que non sexa galego ou castelán.	

Atopa a alguén da clase que teña na súa casa un dicionario de inglés.	
Atopa a alguén da clase que saiba dicir o seu nome en tres linguas diferentes.	
Atopa a alguén da clase que saiba contar en alemán ata 10.	
Atopa a alguén da clase que saiba cinco nomes de árbores en galego que sexan totalmente diferentes ao castelán, por exemplo, maceira.	
Atopa a alguén da clase que saiba dicir cinco nomes de persoas en ruso.	
Atopa a alguén da clase que saiba saudar en árabe.	
Atopa a alguén da clase que coñeza o nome de tres pratos típicos italianos.	
Atopa a alguén da clase que saiba o nome de tres personaxes famosas xaponesas.	
Atopa a alguén da clase que saiba o nome dun obxecto, planta ou animal en castelán, galego, catalá e éuscaro.	

Variacións e comentarios:

Tratase dunha actividade que non resulta nada complexa de preparar nin de poñela en práctica e coa que, así e todo, se poden acadar resultados moi positivos. O profesor terá que decidir en que lingua quere que se leve a cabo, dependendo da súa situación e do nivel que teñan os seus alumnos. Como alternativa á anterior, os alumnos poderían preparar unha táboa ou póster na que aparezan as linguas que falan os membros da clase, incluíndo tamén os ámbitos ou situacións nas que se usan.

Xogando ao trivial

Obxectivos:

Profundizar en determinados aspectos da cultura da lingua meta.

Chamar a atención do alumno sobre a importancia dos elementos culturais da comunidade da lingua que están aprendendo.

Estabelecer contrastes entre a cultura da lingua meta e a propia co fin de respectar e valorar as diferenzas.

Tipo de interacción:

O profesor imparte as instrucións a toda a clase para despois dividirse en grupos de catro alumnos ou similar.

Desenvolvemento:

O profesor explica que van dedicar as dúas próximas clases a aprender aspectos relacionados coa cultura da lingua que están aprendendo. Aquí enténdese cultura nun sentido amplo, incluíndo hábitos e costumes, xeografía e historia, ordenamento político e xurídico, personaxes famosas, economía, recursos naturais, letras e artes, etc. A continuación os alumnos organízanse en grupos de catro ou similar. Cada grupo, coa axuda de bibliografía e doutras fontes de consulta como Internet, elabora dez preguntas sobre todos estes temas. O profesor revisa, corrixe e selecciona as máis interesantes de cada grupo, creando unha pequena base de datos. Unha vez completada esta etapa, os alumnos pasan a xogar nos mesmos grupos de antes como se dun trivial ou concurso se tratase. O grupo que acerte máis preguntas será o gañador.

Materiais necesarios:

Tarxetas con batería de preguntas e respostas en torno á cultura da lingua meta.

Variacións e comentarios:

Nalgúns casos cómpre pór modelos de preguntas co fin de que os discentes teñan unha idea clara do que teñen que facer. Igualmente puidera ser necesario estreimar o campo obxecto das preguntas para evitar dispersión de contidos.

4.5. Aprendizaxe de linguas para toda a vida

A aprendizaxe dunha lingua non debe ter pola súa propia natureza límites no tempo. Estamos fronte a un tipo de aprendizaxe que non é secuencial e que non é comparábel ao proceso que se segue en outras áreas curriculares. A aprendizaxe dunha lingua integra contidos gramaticais e léxicos pero tamén destrezas e competencias lingüísticas e interculturais que requiren unha práctica frecuente. Tal como se explicaba máis arriba, de nada serve dedicar longas horas de estudo durante una determinada etapa da vida dunha persoa se despois este estudo se abandona parcial ou totalmente. Una lingua require unha práctica e atención continuada que non debe ter fronteiras no tempo.

O PEL chama especialmente a atención sobre esta circunstancia e abonda na idea de que temos que seguir a estudar e reflectir sobre o que estudamos durante toda a vida, pois será así como o uso da lingua será real e práctico, e adquirirá pleno sentido. O portfolio permite a través dos seus tres compoñentes, o pasaporte, biografía e dossier, manter a nosa experiencia lingüística totalmente viva e actualizada, e progresar na nosa aprendizaxe, fóra ou dentro da aula, nun contexto académico ou informal.

A continuación propoñemos unha tarefa práctica nesta liña.

Compartindo as experiencias lingüísticas e interculturais cos demais**Obxectivos:**

Favorecer o interese pola lingua estranxeira nas distintas etapas da vida dunha persoa.

Promover a aprendizaxe continua da lingua estranxeira.

Potenciar a reflexión na aprendizaxe.

Tipo de interacción:

O profesor explica a toda a clase o propósito da actividade e imparte instrucións concretas sobre o procedemento que cómpre seguir. A continuación, os alumnos de xeito individual diríxense ao resto dos compañeiros.

Desenvolvemento:

O centro de interese deste exercicio será o dossier. Por esa razón na sesión anterior ao día da realización da actividade, o profesor insiste na necesidade de que teñan ordenado e actualizado o seu dossier posto que na clase seguinte van traballar con el. Chegado o día da clase os alumnos disporán de dez minutos para seleccionar do seu dossier os cinco traballos, informes ou certificados que consideran de máis valor. A continuación cada alumno fai unha pequena pre-

sentación oral explicando as razóns da súa selección e achegando todos os detalles sobre cada un dos cinco elementos escollidos; unha vez rematada a presentación os demais compañeiros poden facer preguntas para que se lles aclare algunha cuestión ou simplemente para obter máis información.

Materiais necesarios:

Neste caso os dossiers serán os únicos materiais que se necesitarán para completar a actividade.

Variacións e comentarios:

Co fin de rachar o xeo pode ser útil que un voluntario comece a actividade e se isto non fose posible, o profesor podería iniciar as presentacións comentando o seu propio dossier. É importante que se valoren positivamente todas as achegas dos usuarios do PEL co fin de reforzar a súa autoestima e animalos a continuar no seu estudo.

5. Consideracións finais

As páxinas anteriores recollen toda unha serie de suxestións para levar o PEL á aula. Case con total seguridade moitos profesores, dun xeito ou doutro, xa están a introducir nas súas aulas os principios que sustentan este documento como ferramenta didáctica: reflexión e autonomía na aprendizaxe, promoción da tolerancia lingüística e cultural, atención á diversidade lingüística, potenciación do plurilingüismo e, por extensión, a educación democrática do cidadán. Porén, o PEL serve para aglutinar todos eses obxectivos destacando pola súa flexibilidade, polo que é susceptible de poder ser adaptado a calquera situación de aprendizaxe e con calquera tipo de alumno.

É aínda cedo para poder calibrar con exactitude os efectos da aplicación do PEL pero é importante que os docentes o empecen a utilizar de maneira natural nas súas clases e compartan as súas experiencias cos demais. É ben certo que calquera innovación supón un risco, mais ás veces cómpre arriscarse para avanzar e progresar. A didáctica da linguas caracterízase en xeral por ser dinámica, innovadora, vangardista e responder ás necesidades que se van detectando. Nesta ocasión non tería sentido que non se asumisen os principios e os obxectivos do MCER e do PEL. Por iso, é importante que se coñezan, difundan e, como dicía máis arriba, comecemos a incorporalos como parte do noso día a día. Con seguridade, será preciso introducir cambios, facer adaptacións, reescribir algunhas seccións, elaborar máis guías didácticas e de uso, en suma, teremos que implementalos a medida que os poñamos na práctica pero só así seremos capaces de valorar os seus beneficios.

Bibliografía

- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael e Michael Fleming (2001): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y de la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press.
- Byram, Michael, Bella Gribkova, e Hugo Starkey (2002): *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for the Teachers' Use*. Estrasburgo: Consello de Europa.
- Cassany, Daniel (2006): *El Portfolio Europeo de las Lenguas y sus aplicaciones en el aula*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Conde, Gisela (2006): "El Porfolio Europeo de las Lenguas: el proyecto europeo y su desarrollo en España", *Carabela* 57, pp. 143-154.
- Consello de Europa (2001): *Common European Framework for Languages: Teaching, Learning and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fried-Booth, Diana (2002): *Project Work*. Oxford: Oxford University Press.
- Kramsch, Claire (1993): *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Little, David e Radka Perclová (2001): *European Language Portfolio. Guide for Teachers and Teacher Trainers*. Estrasburgo: Consello de Europa. (Existe tamén unha tradución ao castelán que data do 2003 ao cargo do Ministerio de Educación, Cultura e Deporte).
- Palacios Martínez, Ignacio (2004): "La enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Una perspectiva europea", en Sagrario Salaberri Ramiro (ed.) *Nuevas tendencias en la enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura e Deporte, pp. 155-184.
- Palacios Martínez, Ignacio e Paloma Núñez Pertejo (2005): "The Teaching of Foreign Languages in the Europe of the Twenty-first Century. The Common European Framework (CEF) and the European Language Portfolio (ELP)", en María Jesús Lorenzo Modia (dir.), *All in All: A Plural View of Our Teaching and Learning*. A Coruña: Servizo de Publicacións da Universidade, pp. 197-210.
- Ribé, Ramón (1997): *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas: prototipos de tareas de tercera generación*. Barcelona: Servizo de Publicacións da Universidade.
- Ribé, Ramón e Nuria Vidal (1995): *La enseñanza de la lengua extranjera en la educación secundaria: agenda práctica para aprender y enseñar una lengua extranjera en la ESO*. Madrid: Alambra Longman.
- Tomalin, Barry e Susan Stempleski (1993): *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.

O ESPAÑOL PARA INMIGRANTES ADULTOS A TRAVÉS DO ENFOQUE POR TAREFAS. PROPOSTA DE OBRADOIRO

NURIA GALÁN SUÁREZ E LUISA GONZÁLEZ VÁZQUEZ

Sección de Español para Estranxeiros

Centro de Linguas Modernas · Universidade de Santiago de Compostela

Con esta proposta de obradoiro pretendemos facer un achegamento ao enfoque por tarefas no ensino a inmigrantes adultos, xustamente a través dunha tarefa —que é o propio obradoiro— composto de minitareas, dunha maneira práctica que inclúa a observación, a elaboración de hipóteses, a introdución ou revisión de conceptos básicos e a realización dunha pequena tarefa final, creativa e orixinal, por parte dos asistentes¹.

Así mesmo temos o obxectivo de facilitar a valoración e a análise de materiais publicados con dous fins:

1. Entender claramente os presupostos que fundamentan o deseño destes materiais publicados e moi utilizados polos profesores de español para estranxeiros, para posibilitar así a súa explotación óptima na aula.
2. Decidir se son axeitados para o grupo co que traballamos (por exemplo, de inmigrantes) ou se requiren algún tipo de adaptación.

Para un primeiro achegamento ao enfoque utilizamos material xa existente, presentando unha unidade didáctica (concretamente a unidade 3) de *Aula 2* (Ed. Difusión) de cara a familiarizar os asistentes ao obradoiro cos presupostos do enfoque implícitos en cada parte ou sección da unidade (actividade n.º 1).

1 Para unha revisión dos presupostos do enfoque por tarefas véxase Zanón 1999.

A continuación, propoñemos relacionar os conceptos básicos do enfoque por tarefas coa súa definición a través dun xogo con tarxetas para agrupar (actividade n.º 2).

Na seguinte tarefa (actividade n.º 3) os asistentes fan unha reflexión sobre algunhas prácticas habituais dentro da aula, dende a súa experiencia como docentes ou alumnos de linguas estranxeiras, e considerar a súa validez neste enfoque.

Na actividade n.º 4 os asistentes fan unha serie de prácticas graduadas traballando de novo cunha unidade de *Aula 3* (Aula 3, neste caso):

Presentamos as seccións desordenadas e suprimimos a tarefa final. En primeiro lugar hai que ordenar as seccións de acordo co esquema traballado na actividade n.º 1. En segundo lugar, centrámonos nunha reflexión sobre os manuais destinados ao ensino a inmigrantes. O debate xira ao redor de se existe a necesidade de manuais específicos para alumnos inmigrantes ou se é preferible o uso ou a adaptación de manuais xenéricos —cualificados moitas veces de etnocentristas ou para turistas—. Obviamente, o debate segue aberto. En terceiro lugar, hai que propoñer un produto final para esa unidade.

A derradeira actividade (n.º 5) é un cuestionario de autoavaliación sobre o propio obradoiro².

1. Actividade n.º 1

Imos analizar unha unidade dun método de español para estranxeiros baseado no enfoque por tarefas chamado *Aula 2* da editorial Difusión, do que son autores Jaime Corpas, Agustín Garmendia e Carmen Serrano. Este método está deseñado especificamente para alumnos estranxeiros que estudan español en España.

Propoñemos as seguintes subtarefas:

- a) Observa cantas seccións ten a unidade e como se chaman.
- b) De entre os obxectivos xerais que che presentamos a continuación, ¿cal cres que predomina en cada unha das seccións?:

- Observar e ELABORAR HIPÓTESES sobre a gramática, o vocabulario, as funcións da lingua...
- Dar *INPUT* (mostras de lingua) e DETECCIÓN DE PATRÓNS.

² Este obradoiro require, tal e como está deseñado, para a súa completa realización dunha sesión de dúas horas de tempo total.

- VERIFICAR HIPÓTESES sobre a gramática, o léxico...
- Realizar unha TAREFA FINAL onde se activa todo o aprendido antes e se produce unha INTERACCIÓN XENUÍNA entre os membros da clase.
- Buscar INFORMACIÓN LINGÜÍSTICA (gramatical, de vocabulario...).
- PRÁCTICA SIGNIFICATIVA (non repetitiva) do que se vai aprendendo.

Finalmente, ¿que contidos temáticos, léxicos e gramaticais se traballan nesta unidade didáctica?

OBXECTIVO DESTA ACTIVIDADE:

Información inicial, INPUT sobre o ENFOQUE POR TAREFAS.

2. Actividade n.º 2

Despois dun primeiro achegamento ao enfoque por tarefas propomos unha fase de reflexión máis formal co obxectivo de fixar algúns conceptos metodolóxicos fundamentais no enfoque.

Propomos a actividade de relacionar, a través de tarxetas de cores (cada ovella coa súa parella), o CONCEPTO (en tarxetas dunha cor) coa súa DEFINICIÓN (en tarxetas doutra cor). A actividade está pensada para se desenvolver en parellas.

CONCEPTOS	DEFINICIÓN
1. <i>INPUT</i>	a) Organización no tempo dos distintos pasos da tarefa, de maneira que faciliten o acceso gradual aos novos coñecementos.
2. TAREFAS CAPACITADORAS	b) Intercambio comunicativo entre os membros que compoñen a clase.
3. INTERACCIÓN	c) Caudal lingüístico. Primeira exposición ás mostras de lingua que os alumnos van procesar.
4. INTERACCIÓN XENUÍNA	d) O contrario de práctica repetitiva e descontextualizada. Actividades nas que o uso da linguaxe “ten sentido” para o alumno.
5. DETECCIÓN DE PATRÓNS	e) Tamén chamadas posibilitadoras. Actividades de aprendizaxe que van facendo os estudantes e que os habilitan para poder realizaren a tarefa final.
6. ENFOQUE POR TAREFAS	f) Descubrimento de modelos ou esquemas gramaticais, léxicos, de pronuncia...

7. SECUENCIACIÓN	g) Proposta de ensino que se inscribe dentro do enfoque comunicativo. Atendendo ao carácter instrumental da linguaxe, establécese un obxectivo final ou “produto final” e dependendo deste deséñanse toda unha serie de actividades (ou “tarefas”) que capacitarán o alumno para a súa realización.
8. TAREFA FINAL	h) Intercambio comunicativo na clase cando se realiza a tarefa final: dáse neste momento unha situación de comunicación real e espontánea (negociación, imprevisibilidade, xestión de quendas de fala...).
9. PRÁCTICA SIGNIFICATIVA	i) Actividade onde se traballan as distintas habilidades (de comprensión, de produción...) e contidos (léxicos, gramaticais e funcionais) que os alumnos foron adquirindo a través das tarefas capacitadoras.

O emparellamento correcto é como se presenta a continuación:

CONCEPTOS	DEFINICIÓNS
INPUT	Caudal lingüístico. Primeira exposición ás mostras de lingua que os alumnos van procesar.
DETECCIÓN DE PATRÓNS	Descubrimento de modelos ou esquemas gramaticais, léxicos, de pronuncia...
SECUENCIACIÓN	Organización no tempo dos distintos pasos da tarefa, de maneira que faciliten o acceso gradual aos novos coñecementos.
INTERACCIÓN	Intercambio comunicativo entre os membros que compoñen a clase.
INTERACCIÓN XENUÍNA	Intercambio comunicativo na clase cando se realiza a tarefa final: dáse neste momento unha situación de comunicación real e espontánea (negociación, imprevisibilidade, xestión de quendas de fala...).
PRÁCTICA SIGNIFICATIVA	O contrario de práctica repetitiva e descontextualizada. Actividades nas que o uso da linguaxe “ten sentido” para o alumno.
TAREFAS CAPACITADORAS	Tamén chamadas posibilitadoras. Actividades de aprendizaxe que van facendo os estudantes e que os habilitan para poder realizaren a tarefa final.
TAREFA FINAL	Actividade onde se traballan as distintas habilidades (de comprensión, de produción...) e contidos (léxicos, gramaticais e funcionais) que os alumnos foron adquirindo a través das tarefas capacitadoras.
ENFOQUE POR TAREFAS	Proposta de ensino que se inscribe dentro do enfoque comunicativo. Atendendo ao carácter instrumental da linguaxe, establécese un obxectivo final ou “produto final” e dependendo deste deséñanse toda unha serie de actividades (ou “tarefas”) que capacitarán o alumno para a súa realización.

OBXECTIVO DESTA ACTIVIDADE:

Reflexión e adquisición de CONCEPTOS BÁSICOS do ENFOQUE POR TAREFAS.

3. Actividade n.º 3

En parellas os asistentes len as seguintes afirmacións, que poden ser feitas en relación a unha clase de idiomas, e cuestiónanse:

¿Terían sentido nun ensino baseado no enfoque por tarefas?

	Si	Non	Si e non
3.1. O alumno implicase emocionalmente na comunicación e no proceso de aprendizaxe.			
3.2. O input sempre ten que ser oral.			
3.3. O profesor escribe as regras gramaticais no encerado.			
3.4. Un dos obxectivos é que o alumno se habitúe a reflexionar sobre a lingua autonomamente, mediante a dedución.			
3.5. O importante é o produto final.			
3.6. Débese usar terminoloxía gramatical.			
3.7. As mostras de lingua deben estar contextualizadas e proporcionar exemplos naturais, non estereotipados.			
3.8. O profesor ten que corrixir todos os erros.			
3.9. Cando un alumno fala co seu compañeiro, obtén información relevante.			
3.10. Un bo manual de enfoque por tarefas debe proporcionarlle ao estudante contidos socioculturais que o acheguen á realidade cotiá na que se atopa.			

O feito de que os asistentes poidan contestar SI, NON ou SI E NON, pode facer suscitar o debate e, en consecuencia, matizar as afirmacións.

Se ben consideramos que o que se di nos puntos 3.1 e 3.4 é fundamental nun enfoque por tarefas e que os puntos 3.7, 3.9 e 3.10 son básicos cando estamos falando de calquera metodoloxía comunicativa, pensamos que, por exemplo, no tería que darse obrigatoriamente que o *input* fose sempre oral (3.2) nin se debería caer no erro de considerar que o principal e máis importante no enfoque por tarefas sexa o produto final (3.5), pois o **proceso** é tan importante e relevante como o é o **produto**.

Nas afirmacións sobre a gramática (3.3 e 3.6) e a corrección de erros (3.8) cremos que o enfoque por tarefas non ten por que estar en contra de explicitar as regras nin do uso da metalinguaxe (sempre que non dificulte a comprensión das mesmas), e calquera docente ou estudante é consciente de que a corrección total de erros é practicamente imposible, ademáis de facerlle ao alumno moi difícil a expresión oral efectiva.

OBXECTIVO DESTA ACTIVIDADE:

Reflexión sobre a repercusión práctica do enfoque na AULA.

4. Actividade n.º 4

De seguido ofrecémoslles aos asistentes unha unidade de *Aula 3*, que segue o mesmo esquema que a unidade analizada ao principio da sesión.

Nesta ocasión faltan os epígrafes das seccións (COMPRENDER, EXPLORAR E REFLEXIONAR, CONSULTORIO LINGÜÍSTICO, PRACTICAR E COMUNICAR e MÁIS) e estas están desordenadas. Propómoslle aos asistentes (en parellas ou en pequenos grupos) as seguintes tarefas:

4.1. Ordena as seccións.

4.2. Imaxina que estás impartindo español a estudantes inmigrantes. ¿Hai algunha actividade que descartarías ou substituirías por outra?

4.3. Non xuntamos aquí a tarefa final que propoñen os autores de *Aula 3*. Inventade vós unha. Pensade cal vai ser o produto final (oral ou escrito) e cal vai ser o xeito de presentalo na clase por parte dos alumnos: escenificación, póster, resolver un problema, etc.

OBXECTIVO DESTA ACTIVIDADE:
PRACTICAR co enfoque e PRODUCIR/ CREAM unha tarefa orixinal.

5. Actividade n.º 5: AUTOAVALIACIÓN

- 1.1. ¿Coñecías xa o enfoque por tarefas?
Nada Un pouco A fondo Úsoo habitualmente.
- 1.2. Se tiveses que decidir que cinco conceptos fundamentais forman parte deste enfoque, ¿cales serían?
- 1.3. ¿Qué actividade che gustou máis?
- 1.4. ¿Sentícheste cómodo/-a con este xeito de traballar?
- 1.5. ¿Implicácheste nas actividades?
- 1.6. ¿Sentícheste ben traballando en grupo ou en parellas?
- 1.7. ¿Cales dirías que son as vantaxes deste enfoque?
- 1.8. ¿Cales dirías que son as maiores dificultades para pór en práctica o enfoque por tarefas?

OBXECTIVO DESTA ACTIVIDADE:
AUTOAVALIACIÓN das tarefas realizadas e REFLEXIÓN FINAL sobre o enfoque metodolóxico.

Bibliografía

- Corpas, J., A. Garmendia e C. Soriano (2003): *Aula 2. Curso de Español*. Barcelona: Difusión, pp. 25-31 e 92-93.
- Corpas, J., A. Garmendia e C. Soriano (2004): *Aula 3. Curso de Español*. Barcelona: Difusión, pp. 25-31 e 94-95.
- Martín Peris, E. (2001): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *Llengua i Ús* 21. Barcelona: Direcció General de Política Lingüística, Generalitat de Catalunya.
- Nunan, D. (2002): *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Madrid: Cambridge University Press.
- Zanón, J. (coord.) (1999): *La enseñanza del español mediante tareas*. Colección E, Serie Estudios. Madrid: Edinumen.

SELECCIÓN E ANÁLISE DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE SEGUNDAS LINGUAS NO CONTEXTO EDUCATIVO

MARTA BLANCO, INMACULADA MAS ÁLVAREZ, LUZ ZAS VARELA
Universidade de Santiago de Compostela

1. Consideracións preliminares

Como é ben sabido, a chegada aos centros educativos de alumnado inmigrante obrígalles aos docentes a se enfrontaren a un novo reto: o ensino da lingua ou linguas da comunidade de acollida como segundas linguas¹. Unha das cuestións básicas a este respecto é a referida aos materiais dispoñibles, xa que ata hai poucos anos non se empezou a contar con materiais específicos de calidade. Na actualidade, o mercado editorial dedica máis e mellores recursos para poñer á disposición dos docentes unha ampla oferta de libros de texto, que vén cubrir un baleiro nun terreo caracterizado pola precariedade e as actuacións de urxencia².

Nesta contribución presentamos a descrición e análise de tres manuais destinados ao ensino de español como segunda lingua, coa finalidade de (Fernández López 2005, 715-716):

- Coñecer e dar a coñecer os manuais ás persoas interesadas neles.
- Comparar manuais semellantes canto a obxectivos, contidos, niveis de lingua e perfís dos destinatarios para facilitar a selección.
- Valorar en que medida acadan os manuais estudados a calidade que precisa este campo.

1 Véxanse os datos de Santos Rego nesta mesma publicación.

2 Como se ten recollido no *Manifiesto de Santander* e nas *Propuestas de Alicante* (Mas Álvarez e Zas Varela 2008).

A propósito dos criterios manexados para avaliar os recursos empregados no ensino de segundas linguas a inmigrantes, hai máis de dez anos Miquel manifestaba que os materiais baseados nun traballo rigoroso e especializado, comparten as seguintes premisas (Miquel 1995, 251):

- a. Presentan unha progresión axeitada, de menor a maior dificultade comunicativa e gramatical.
- b. Ilustran os obxectivos comunicativos con diálogos que, en moitas ocasións, van acompañados de materiais gravados con diferentes voces, para que os estudantes se familiaricen con diversos acentos.
- c. Analizan a lingua non só desde a dimensión morfosintáctica, senón tamén do uso.
- d. Inclúen aspectos sociolingüísticos e culturais.
- e. Dispoñen de numerosos e variados recursos (fotos, documentos, debuxos, etc.).

Hoxe en día estes aspectos están plenamente incorporados aos materiais didácticos, polo que coidamos que os requisitos apuntan máis aló. En primeiro lugar, deben axustarse ás directrices comúns que para a aprendizaxe e ensino de linguas no espazo europeo establece o *Marco común europeo de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* (en diante MCER ou *Marco de referencia*)³:

O *Marco europeo común de referencia* proporciona unha base común para a elaboración de programas de linguas, orientacións curriculares, exames, manuais, etc., en toda Europa. Describe de forma integradora o que teñen que aprender a facer os estudantes de linguas para comunicarse nun novo idioma e os coñecementos e destrezas que teñen que desenvolver para poder actuar de maneira eficaz. A descrición tamén comprende o contexto cultural en que se sitúa a lingua. O *Marco europeo común de referencia* define, ademais, niveis de dominio da lingua que permiten comprobar o progreso dos alumnos en cada fase de aprendizaxe ao longo da súa vida. (Consello de Europa 2001, 27)

3 O Consello de Europa publicou en 2001 as versións en inglés e francés, se ben a referencia do orixinal da obra é *Common European Framework of Reference for Language Learning, Teaching, Assessment*, Cambridge, Cambridge University Press & Council of Europe, 2001. O Instituto Cervantes levou a cabo a tradución e adaptación ao español do orixinal, e o texto íntegro pódese consultar no sitio <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>. Asimesmo, o *Marco de referencia* foi traducido e adaptado ao catalán, galego e vasco pola Generalitat de Catalunya, a Xunta de Galicia e o Heldeun Alfabetatze eta Berreuskalduntzerako Errakundea, respectivamente.

En segundo lugar, os materiais deseñados deberían contemplar dúas dimensións fundamentais na aprendizaxe das novas linguas. A primeira refírese á competencia intercultural, que fomenta a reflexión sobre as diferenzas e similitudes entre as linguas e culturas propias e as dos países de acollida, coa finalidade de facilitar a integración e as relacións interculturais. A segunda ten que ver coa competencia lingüística académica, que contempla a aprendizaxe das linguas e dos contidos doutras áreas curriculares de maneira integrada, o que permitirá aos estudantes acceder en mellores condicións ao currículo escolar⁴.

En terceiro lugar, os recursos destinados ao ensino de segundas linguas deberían adaptarse aos cambios que, como consecuencia dos fluxos migratorios, se están a producir no marco da ensinanza obrigatoria, e que existen orientacións metodolóxicas específicas na didáctica das linguas. Neste senso, son moi ilustrativas as palabras de Bernaus:

El fenómeno de la inmigración lleva incorporada la lengua y la cultura de los que emigran, lo cual presenta nuevos retos para el planteamiento de la enseñanza / aprendizaje de las lenguas en los centros educativos, que han pasado de ser monolingües o bilingües a ser plurilingües y pluriculturales, lo cual debe conducir a nuevos enfoques en la didáctica de las lenguas. (Bernaus 2004, 3)

A meirande parte dos países da Unión Europea están xa a adoptar medidas no ámbito educativo, coa finalidade de responder ás necesidades reclamadas por esta nova realidade social. Seguindo a Siguán (1998, 19-22), estas medidas apuntan a distintas cuestións, entre as que o ensino das linguas ten un peso relevante:

- a. Medidas dirixidas a facilitar a integración dos estudantes no sistema escolar. Entre elas están, en primeiro lugar, as que se dirixen a mellorar o coñecemento da lingua do país no que se instalaron.
- b. Medidas dirixidas a manter os trazos culturais propios e a manter e perfeccionar o coñecemento da lingua da comunidade de orixe.
- c. Medidas dirixidas a facilitar o coñecemento mutuo entre os estudantes autóctonos e os inmigrados.
- d. Medidas dirixidas a impulsar a educación pluricultural.

4 Véxase o capítulo de Villalba e Hernández nesta mesma publicación. Canto á integración de lingua e contidos, quizá sexa este o reto máis importante e que require máis traballo cooperativo e interdisciplinar ao que se enfrontan os docentes. Tal como apunta Trujillo (2005), trátase de aprender lingua(s) aproveitando a contextualización de usos lingüísticos nos diversos contidos das áreas curriculares. Este autor afirma que un dos elementos fundamentais no que se desenvolve a didáctica da lingua no contexto escolar é a aprendizaxe de linguas e contidos integrados (ALCI).

Por último, os materiais de ensino de segundas linguas deberían sustentarse nos principios metodolóxicos das orientacións máis recentes desenvolvidas no ámbito da didáctica de linguas estranxeiras. Na liña apuntada por distintos autores, consideramos que unha proposta didáctica axeitada para o ensino de L2 a inmigrantes debería ter en conta as seguintes pautas, mencionadas por Ruiz Bikandi (2000, 162) en relación co enfoque por tarefas⁵:

- O estudante ocupa o centro de interese no proceso de ensino e aprendizaxe.
- Incorpóranse ao proceso de ensino as experiencias persoais e os coñecementos previos do alumnado.
- A lingua apréndese como instrumento para a comunicación.
- As tarefas comunicativas permiten aprender tanto a lingua meta coma o comportamento comunicativo.
- Establécense relacións constantes entre o traballo na aula e a realidade de fóra da aula, coa finalidade de potenciar unha aprendizaxe significativa que permita aprender unha lingua para a vida real.

2. Selección e criterios de análise

Partindo das premisas anteriormente apuntadas, tivemos en conta para a nosa selección de manuais as directrices curriculares e metodolóxicas adoptadas, as características do alumnado e o marco de instrución. De acordo con esas variables, seleccionamos tres manuais de recente publicación que seguen as indicacións do *Marco de referencia*, e que están dirixidos a alumnado de español como segunda lingua, escolarizados no ensino secundario en España: Arrarte (2005), Villalba e Hernández (2005) e Galvín, Llanos e Montemayor (2006), —aos que nos referiremos ao longo do capítulo como *¡Adelante!*, *ESL* e *Llave maestra*, respectivamente⁶.

5 Respecto ás novas metodoloxías, a aprendizaxe mediante tarefas representa na actualidade un cambio decisivo na didáctica das linguas. Con palabras de Trujillo:

Mientras que el paradigma tradicional selecciona los contenidos de la enseñanza a partir de una secuencia de elementos gramaticales o funcionales, los programas procesuales seleccionan, fundamentalmente, tareas de comunicación y, en un segundo plano, 'tareas para aprender a comunicar que sirve(n) para facilitar la participación de los alumnos en las primeras'. (Trujillo 2002, 8)

6 Quedan fóra da nosa selección os textos destinados a alumnado de Ensino Primario ou a adultos. Prescindimos así mesmo daqueles materiais de español como lingua estranxeira e nova lingua destinados a adolescentes que non seguen o MCER, como por exemplo o manual de B. Muñoz, *Mis primeros días de Secundaria* (SGEL, 2004) e o de C. Fernández Peñalver, *Entre todos. Método de español para Secundaria* (ICEE 2003). Para unha relación exhaustiva de textos véxase o listado de Hernández e Villalba na páxina do Centro Virtual Cervantes, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>>

Preferimos centrarnos nos escolares de ensino secundario, entre 12 e 16 anos, xa que nesa franxa de idade a adquisición da nova lingua resulta máis difícil, e a adaptación ao sistema curricular require máis atención para garantir o progreso educativo⁷. Ademais, temos que indicar que os tres manuais analizados cobren os niveis A1 e A2 (usuario básico) do *Marco de referencia*. A táboa seguinte ilustra a descrición global do nivel de usuario básico proposto polo MCER:

Usuario básico	A2	É capaz de comprender frases e expresións de uso frecuente relacionadas con áreas de experiencia que lle son especialmente relevantes (información básica sobre si mesmo e a súa familia, compras, lugares de interese, ocupacións, etc.). Sabe comunicarse para levar a cabo tarefas simples e cotiás que non requiran máis ca intercambios sinxelos e directos de información sobre cuestións que lle son coñecidas ou habituais. Sabe describir en termos sinxelos aspectos do seu pasado e o seu contorno así como cuestións relacionadas coas súas necesidades inmediatas.
	A1	É capaz de comprender e empregar expresións cotiás de uso moi frecuente así como frases sinxelas destinadas a satisfacer necesidades de tipo inmediato. Pode presentarse a si mesmo e a outros, pedir e dar información persoal básica sobre o seu domicilio, as súas pertenzas e as persoas que coñece. Pode relacionarse de forma elemental sempre que o seu interlocutor fale amodo e con claridade e estea disposto a cooperar.

Estruturamos o estudo dos manuais seleccionados en dúas seccións. Na primeira presentamos unha descrición xeral dos métodos —destinatarios, nivel e compoñentes—, e na segunda centrámonos na análise dos manuais segundo os seguintes aspectos: obxectivos, contidos, mostras de lingua e actividades.

Respecto aos obxectivos, atendemos ás dimensións da competencia comunicativa e ao feito de se se traballan as catro destrezas lingüísticas básicas de forma integrada. Outro aspecto relevante é o fomento do uso da lingua de instrución.

No que se refire aos contidos, especificamos os temas tratados nas unidades de traballo e revisamos a presentación e exercitación dos contidos comunicativos, fonético-ortolóxicos, gramaticais, léxicos, culturais e os referidos á lingua de instrución.

En canto as mostras de lingua, comprobamos se remiten só ao español estándar ou se tamén atenden a outros rexistros e niveis de lingua; se son orais e escritas, se responden a tipos de textos distintos ou non, e se son auténticas, adaptadas ou elaboradas.

⁷ Aínda que para un contexto educativo diferente (a aprendizaxe do inglés como nova lingua) o que apuntan DeVillar, Faltis e Cummins (1994) resulta moi revelador. Estes autores sinalan que o abandono escolar entre estudantes que pertencen a minorías étnicas en EE.UU. é moi alto na educación secundaria, e que o dominio das diferentes competencias lingüísticas pode ter bastante que ver neste feito.

Por último, canto ás actividades, consideramos se teñen en conta as necesidades e os coñecementos previos dos alumnos, se son axeitadas para o nivel de competencia dos estudantes aos que van dirixidas, se responden a unha tipoloxía variada, se promoven distintos tipos de agrupamentos dos alumnos, se xeran unha interacción comunicativa xenuína e se fomentan a responsabilidade do alumno no seu proceso de aprendizaxe.

3. Descrición e análise dos manuais

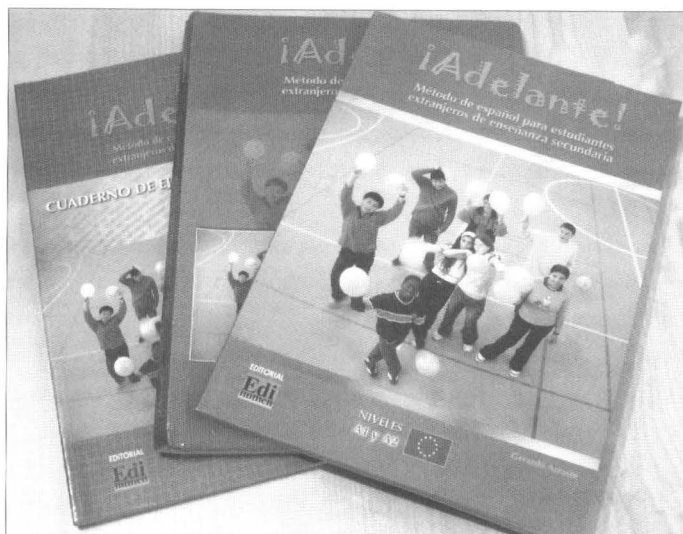
3.1. Descrición xeral dos métodos (destinatarios, nivel e compoñentes)

En primeiro lugar, tendo en conta os destinatarios e o nivel de competencia, tanto *ESL* como *Llave Maestra* son manuais para o ensino de español segunda lingua que teñen como obxectivo que os escolares acaden o nivel A1 e A2 do *Marco de referencia*. Ambos están pensados como cursos intensivos para escolares de Educación Secundaria Obrigatoria non analfabetos na súa lingua materna.

¡Adelante! introduce neste aspecto algunha novidade, xa que o autor indica que está dirixido fundamentalmente ao alumnado estranxeiro non hispanofalante de ensino secundario, pero que tamén pode ser útil para falantes de español —procedentes de América— con escasa escolarización previa, así como para estudantes adolescentes que aprenden o idioma fóra de España. En todos os casos descritos, considérase axeitado para alumnado xa alfabetizado e que coñeza o alfabeto latino. Este manual adáptase tamén ás recomendacións do *Marco de referencia* para os niveis A1 e A2, e segue na selección dos contidos as indicacións do *Plan Curricular do Instituto Cervantes* para o nivel inicial.

Respecto aos compoñentes, os tres manuais conteñen *Libro del alumno*, *Libro del profesor*, ou (*Guía del profesor* en *Llave maestra* e *Guía Didáctica* en *¡Adelante!*) e *Cuaderno de ejercicios* (*Cuaderno de actividades* en *Llave maestra*); así mesmo inclúen material de audio en soporte CD (*ESL* e *Llave maestra*, un para o profesor e outro para o alumno, *¡Adelante!* tan só un CD). Ademais, *Llave maestra* engade un *Manual de referencia* independente, aínda que adxunto ao *Libro del alumno*. A continuación describimos máis en detalle cada un dos manuais.

O libro do alumno de *¡Adelante!* inclúe o material didáctico básico do método e un apéndice final con esquemas dos contidos gramaticais e funcionais. Pola súa parte, a guía didáctica recolle propostas e suxestións sobre o desenvolvemento dos contidos e das actividades na aula; tamén contén varias actividades complementarias, a transcripción das audicións, as solucións dalgunhas das acti-



vidades do libro do alumno, así como fichas de avaliación e material para fotocopiar de varios exercicios de carácter lúdico. Por último, o caderno de exercicios presenta actividades para que os alumnos revisen de forma autónoma os contidos desenvolvidos no libro do alumno.

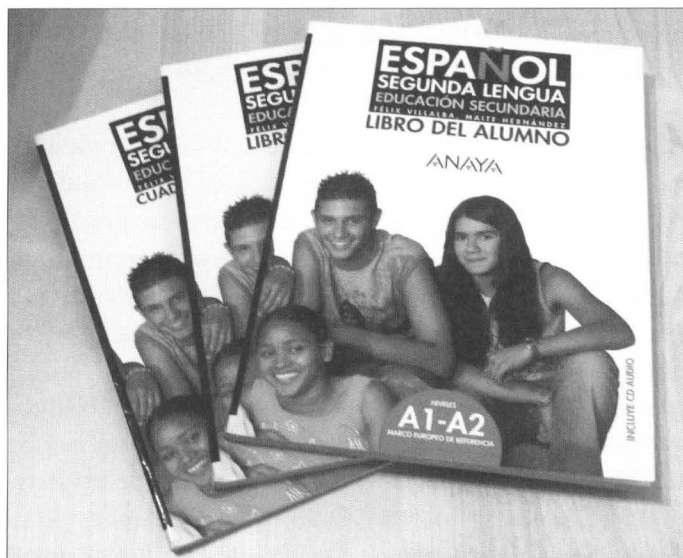
Como explican os autores de *ESL*, o libro do alumno está estruturado en diferentes bloques: a) unidades de traballo (sete unidades numeradas de 0 a 6); b) apéndices (un apéndice gramatical e outro de lingua de instrución); c) glosario ilustrado con dezasete láminas, onde se recollen unhas dúascentas oitenta palabras co léxico das unidades, e d) transcricións de todos os textos das actividades de audio.

O libro do profesor de Villalba e Hernández (2005) é un verdadeiro manual sobre o ensino de una L2, xa que consta dunha guía didáctica completa, elaborada por docentes e investigadores moi competentes no ensino do español como L2. Inclúe as solucións do caderno de exercicios, tests de progreso e material de traballo fotocopiabile. Tamén leva adxunto un CD de audicións co seu índice. Para rematar, o caderno de exercicios contén máis de dúascentas actividades nas que se traballan os diversos contidos do libro.

No tocante ao conxunto de materiais de *Llave maestra*, o libro do alumno consta de trece unidades, da 0 á 12, de dez páxinas cada unha e con estrutura fixa, ordenadas seguindo un criterio temático que pretende mostrar a realidade que rodea ao alumnado de secundaria. O libro comeza cunha páxina de instrucións sobre como utilizalo, un esquema da unidade e un índice detallado.

A guía do profesor é unha guía didáctica pormenorizada con propostas para tirar o máximo proveito do manual do alumnado, xa que achega unha completa unidade didáctica para cada lección, que contén a programación da aula —tamén as solucións, as transcricións, a remisión a actividades complementarias da *Aula Virtual del Español* (AVE) do Instituto Cervantes. Ao final hai un apartado de “Complementarios” no que se agrupan como recursos adicionais xogos, actividades co léxico das áreas curriculares e avaliacións para cada unidade. Incorpora tamén cadros con apuntes de axuda para a planificación das clases en dúas seccións: *Cómo podemos hacerlo*, información de carácter teórico e práctico sobre metodoloxía relacionada co ensino-aprendizaxe de segundas linguas ou de linguas estranxeiras, e *Donde me lleve el viento*, información relacionada con aspectos culturais, socioculturais ou lingüísticos dos países e linguas máis representadas nas aulas (Marrocos, China e Romanía) —sistemas educativos, almanaques escolares, formas de interactuar en público, etc. Presenta un formato con espiral, que permite dar volta ás follas da esquerda, máis práctico e manexable na aula.

O caderno de actividades está concibido como material de autoaprendizaxe, para repaso do visto na aula, adquisición de novos coñecementos —pronuncia e ortografía— e utilización doutros medios —actividades en Internet. A progresión por unidades segue a mesma estrutura que o libro do alumno e a maior parte das actividades son de carácter individual. Hai tamén algunhas actividades destinadas ao traballo cooperativo na aula, con intención de desenvol-





ver a interacción oral e fomentar a participación. Vai acompañado dun CD audio para traballo autónomo e ao final ofrécense as transcricións das gravacións e as solucións ás actividades de resposta pechada.

Por último, o *Manual de referencia* é un folleto de 55 páxinas, adxunto ao libro do alumno, consistente nunha guía gramatical, un apartado de dúbidas frecuentes no uso do español, ortografía, vocabulario ilustrado co léxico fundamental das áreas curriculares e modelos de conjugación.

3.2. Análise dos manuais

3.2.1. Obxectivos

¡Adelante! preséntase como un manual “abierto que ofrezca al profesor abundante material y un amplio abanico de posibilidades entre las cuales elegir en cada momento, permitiéndole adaptar el método a las necesidades e intereses de los alumnos”. Pretende desenvolver fundamentalmente as competencias lingüística e pluricultural. Polo que se refire á primeira, os contidos gramaticais ofrécense de xeito explícito, co fin de familiarizar aos alumnos cos conceptos e termos que necesitarán no estudo da lingua de instrución. En relación coa segunda, achégase información sobre a sociedade de acollida, os seus costumes e pautas culturais, e foméntase a reflexión sobre as posibles similitudes e diferenzas entre a cultura

propia e a do país de acollida. Así mesmo, este manual pretende traballar de maneira equilibrada as destrezas orais e as escritas, e exercitar as catro habilidades lingüísticas básicas de forma integrada. Por outra banda, no deseño do método tense moi en conta o contorno educativo, co fin de favorecer a integración dos alumnos na súa actividade escolar, polo que se incorporan, por exemplo, mostras da linguaxe básica de distintas áreas de coñecemento da E.S.O.

Na introdución da *Guía Didáctica*, no libro do profesor, Villalba e Hernández expresan de forma moi clara en qué consiste a particularidade dos materiais deseñados para os estudantes que aprenden español no noso país no contexto escolar: a L2 —neste caso o español— é a lingua coa que se transmite o currículo e coa que os adolescentes interactúan cos docentes e compañeiros. Esta singularidade queda reflectida nos propios materiais do seguinte xeito:

- Polos temas que se tratan. Deben ser temas achegados aos escolares e que teñan relación coa súa situación vital.
- Pola lingua de instrución (Li). Os materiais deben reflectir a relación entre contidos lingüísticos e curriculares. Deben, polo tanto, facilitar o desenvolvemento da *competencia académica* na nova lingua.
- Polo deseño didáctico. Os materiais están adaptados á realidade académica do sistema docente en España. Tendo en conta que case non existen especialistas no ensino dunha L2 na escola, os materiais deben facilitar o traballo dos docentes, polo que os autores inclúen explicacións gramaticais, discursivas e culturais. Tamén teñen en conta as dúas destrezas que os estudantes empregan nas distintas áreas do seu currículo: escribir e ler.

Canto ao proxecto *Llave maestra*, o conxunto de materiais ten como obxectivo chegar unha “chave” de acceso á integración —dende o convencimento de que esta empeza coa aprendizaxe da lingua—, nun contexto caracterizado pola heteroxeneidade de idades, de procedencias e de coñecementos (*Guía del profesor*, p. 4). O punto de partida é unha concepción da lingua:

- como instrumento de comunicación, polo que se mostra a realidade na que se ve inmerso o alumnado de secundaria e nas actividades propíciase un uso significativo da lingua en interaccións similares ás dos falantes en contextos naturais,
- como chave de acceso ao currículo, polo que se inclúen actividades con información sobre o sistema educativo español e o léxico das diferentes áreas curriculares, e

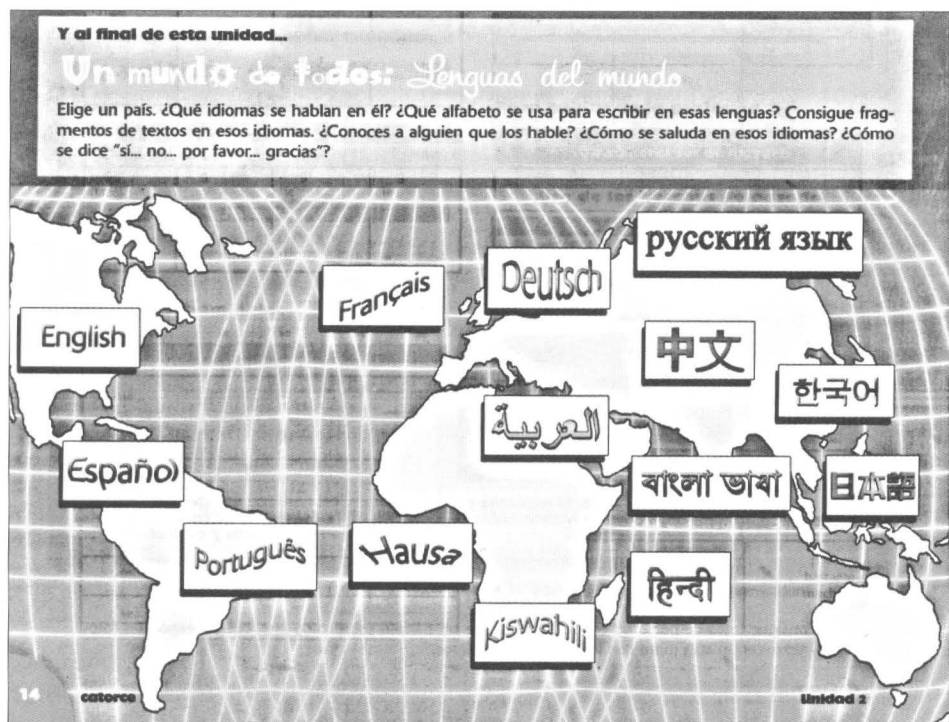
- como vehículo de interrelación cultural e integración social, polo que se fai fincapé na cultura entendida como “intercultura”, ao presentárense textos, ilustracións e fotografías con elementos das distintas linguas e culturas de orixe do alumnado e propoñérense actividades nas que se fomenta o intercambio da información sobre linguas e países de orixe do alumnado (en especial na sección *Entre culturas*).

3.2.2. *Contidos*

Os contidos desenvolvidos nas catorce unidades das que se compón o libro do alumno de *¡Adelante!* organízanse en tres bloques: comunicación, gramática, e léxico e cultura. Polo que se refire ao primeiro destes bloques, os temas de comunicación seleccionados axústanse ao nivel de competencia, ás características e ás necesidades dos alumnos. Son temas que teñen que ver coa vida diaria (a clase, a familia, os alimentos, a saúde, a casa, o tempo de lecer, as compras, etc.), ou coa cultura dos alumnos e do país de acollida (países e linguas do mundo, festas tradicionais, institucións e organización territorial do Estado Español, etc.). As situacións están relacionadas con eses temas e as funcións comunicativas que requiren para desenvolverse son moi habituais en contextos de comunicación real (saudar e despedirse, describir persoas, expresar gustos, mostrar acordo e desacordo, falar de plans e proxectos, dar instrucións, etc.). A presentación dos contidos comunicativos realízase mediante diálogos con apoio auditivo, imaxes da vida real, debuxos, e textos elaborados ou adaptados; pola súa banda, a exercitación deses contidos lévese a cabo a través de actividades que responden a unha tipoloxía variada e que fomentan o uso das catro destrezas lingüísticas básicas de forma integrada.

En relación co segundo bloque, os contidos lingüísticos refírense a aspectos fonético-ortolóxicos (o abecedario, relación letra-son, acento fónico e gráfico, as sílabas tónicas e átonas, regras de acentuación, etc.), e gramaticais (pronomes persoais tónicos e átonos, posesivos, demostrativos, artigos, comparativos e superlativos, formas e usos dos tempos verbais, etc.). Os contidos fonético-ortolóxicos vanse incorporando progresivamente ao programa segundo o seu grao de dificultade, e preséntanse seguindo un modelo dedutivo. Pola súa banda, a organización, selección e gradación dos contidos gramaticais están determinadas polas funcións comunicativas que se traballan en cada unha das unidades, e na súa presentación séguese un modelo indutivo; as explicacións gramaticais son breves, con metalinguaxe e moitos exemplos, mentres que as actividades, ademais de seren moi variadas, fomentan a exercitación de estratexias de memoria (por exemplo, os estudantes tras observar e deducir as regras xerais de acentuación,

deben memorizalas), cognitivas (por exemplo, os estudantes practican algúns patróns gramaticais usando fórmulas e modelos), e socioafectivas (por exemplo, na sección que figura ao comezo de cada lección chamada “Un mundo de todos”, propóñense actividades que teñen como finalidade desenvolver nos estudantes actitudes positivas perante as diferentes pautas, patróns e convencións sociais entre a cultura propia e a da nova lingua.



¡Adelante!, páxina 14

Canto ao terceiro dos bloques, os contidos léxicos refírense a dúas categorías: a primeira atende aos temas que se tratan en cada unidade (nomes de parentesco, partes da casa, cores, alimentos, profesións, partes do corpo, pezas de roupa, etc.); a segunda ten que ver coa lingua de instrución (números cardinais e ordinais, figuras xeométricas, unidades de medida, números partitivos e porcentaxes, números romanos, topónimos e xentilicios, material escolar, etc.).

Por último, os contidos culturais teñen en conta a diversidade cultural e fomentan a visión contrastiva entre a lingua meta e as culturas das que proceden os alumnos. Preséntanse de forma integrada en actividades que traballan outros

contidos, e introdúcense mediante fotografías, imaxes, debuxos, referencias a personaxes coñecidos, tópicos, etc.

Como xa dixemos, o libro do alumno de *ESL* está estruturado en catro bloques: Unidades de traballo, Apéndice, Glosario ilustrado e Transcricións. As Unidades de traballo son sete: unha introdutoria chamada “Palabras, palabras...”, e outras seis que xiran arredor de temas diversos de interese para os adolescentes: “Mi clase”, “Mi instituto”, “Mis amigos”, “Mi barrio”, “Hoy no me puedo levantar” e “De compras”. No libro do profesor, os autores expoñen os obxectivos de cada unha das unidades, facendo referencia aos diversos tipos de competencias que se están a desenvolver. Así, refírense á competencia pragmática, competencia lingüística, competencia sociolingüística, competencia lingüística académica e competencias xerais.

Vexamos un exemplo de cada unha destas competencias coa Unidade 0 (“Palabras, palabras...”). Na competencia pragmática traballan os saúdos e despedidas, cómo podemos preguntar sobre o nome dos obxectos que nos rodean ou, por exemplo, aprender recursos para controlar a comunicación: “¿Cómo se escribe?, ¿Puedes repetir, por favor?, ¿Puedes hablar más alto, por favor?”. A competencia lingüística subdivídese en competencia léxico-semántica —léxico da clase—, competencia fonético-fonolóxica —os sons, o deletreo e a división silábica— e competencia ortográfica —as letras, o uso das maiúsculas. Respecto á competencia sociolingüística destácanse os marcadores de saúdos e despedidas, o emprego de “por favor” como fórmula de cortesía e o emprego de “tú” e “usted”.



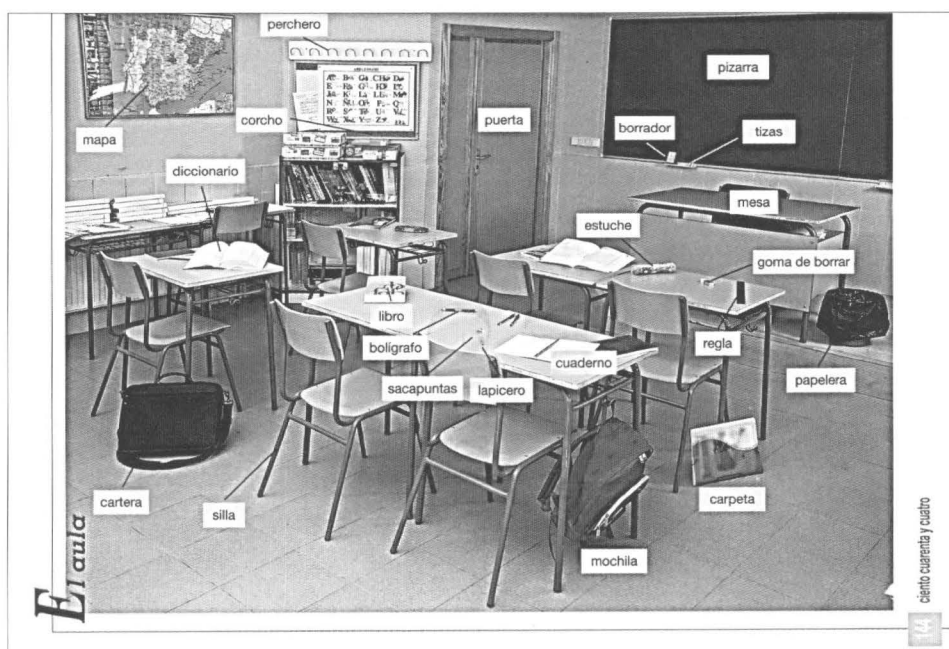
ESL, Libro del alumno, páxina 13

Na competencia lingüística académica trabállanse a orde alfabética, o uso do dicionario e as Comunidades Autónomas españolas. Finalmente, dentro das competencias xerais inclúese o coñecemento sociocultural, formas de saúdos e

despedidas en España e xestos para saudar e despedirse, e a consciencia intercultural, formas de saúdo dos países dos estudantes da clase.

Os Apéndices son dous: un gramatical (Gra) e outro de lingua de instrución (Li). Cada un deles selecciona contidos diferentes. Os contidos do Apéndice gramatical son oito: ortografía e pronunciación, o xénero, o número, os verbos, a hora, a diferenza “hay/está”, o imperativo e as terminacións “-ísimo/a”. Sobre a lingua de instrución foron seleccionados once bloques: ortografía, signos de puntuación, os numerais, operacións matemáticas, números romanos, ecuacións, puntos cardinais, meses e estacións do ano, abreviaturas, siglas e Comunidades Autónomas. Villalba e Hernández indican que a lingua de instrución non se refire só ao léxico, senón ao “conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y la apropiación del currículo” (*Libro del profesor*, p. 56). Deste xeito, inclúen os esquemas de coñecemento que se activan, a forma en que se procesa a información e o modo en que se empregan as diferentes destrezas lingüísticas.

Pola dificultade que entraña dispoñer de certos recursos na aula, os autores presentan unha serie de láminas temáticas deseñadas para as diferentes unidades didácticas, é o que denominan “glosario ilustrado”. Nelas aparecen imaxes e recursos gráficos que axudan a explicar os contidos das unidades.



ESL, Libro del alumno, páxina 144

Ao final do libro podemos atopar as transcricións de todos os exercicios de audio. Isto facilita o traballo autónomo por parte do estudante e permite unha progresión gradual da aprendizaxe.

Como nos manuais anteriores, as unidades didácticas de *Llave maestra* están ordenadas seguindo un criterio temático que pretende mostrar a realidade que rodea ao alumnado de secundaria, con apartados fixos para cada unha. Ademais de presentar os aspectos que se van traballar na unidade, *Llave maestra* ten a peculiaridade de incorporar unha tarefa final ou actividade global para cada unidade, na que se recollen as diversas competencias e contidos tratados. Esta opción didáctica imprime sen dúbida un carácter singular ao proxecto. Á presentación inicial hai que engadir oito seccións fixas en cada lección, das que falamos máis abaixo. Na portada de cada unidade búscase activar, mediante as ilustracións, os coñecementos previos dos estudantes sobre o tema concreto e provocar un contraste co que lembran dos seus países. Vexamos algún exemplo da distribución das unidades e as tarefas finais propostas:

Título da unidade	Proxecto ou tarefa final
0. El primer día de clase.....	Al final, vamos a redactar nuestro primer diccionario de español.
1. En la clase de español.....	Al final, vamos a hacer un póster de presentación del grupo con las normas de convivencia de la clase.
5. ¡Esta es mi gente!.....	Al final, vamos a hacer un álbum de fotos.
9. ¿Qué has hecho hoy?.....	Al final, vamos a comenzar nuestro diario en español.
12. Nuestro proyecto de fin de curso.....	Al final, vamos a crear un libro que recoja nuestro pasado, presente y futuro.

As oito seccións fixas que integran o resto da unidade son as seguintes:

- *Escuchamos*, con actividades de comprensión auditiva extensiva ou intensiva, sempre a partir de mostras de lingua elaboradas en torno a situacións recoñecibles para os estudantes.
- *Aprendemos vocabulario*, que se centra no léxico xeral do ámbito temático da unidade.
- *Leemos*, con textos seleccionados sempre a partir de mostras de lingua semellantes a aquelas que o alumnado vai atopar de xeito natural, e actividades de comprensión extensiva e intensiva.
- *Entre todos*, para traballar a lingua en actos comunicativos con un ou máis interlocutores.

- *Entre culturas*, con información sobre a sociedade de acollida, tendo en conta a interculturalidade como contido transversal.
- *Aprendemos a aprender*, unha reflexión sobre as estratexias empregadas no proceso de aprendizaxe.
- *Al final*, dedicada á actividade global da que se obtén un obxecto tanxible.
- *Revisión*, como recurso de autoavaliación (“que podo facer”).

En cada lección hai iconas para indicar o tipo de actividade proposta (escoitar a gravación, traballo por grupos, parellas ou clase completa, exemplos de como se vai realizar a actividade). Hai cadros que recollen de xeito esquemático os contidos tratados (sobre comunicación, gramática, información complementaria de axuda, estratexias e vocabulario).

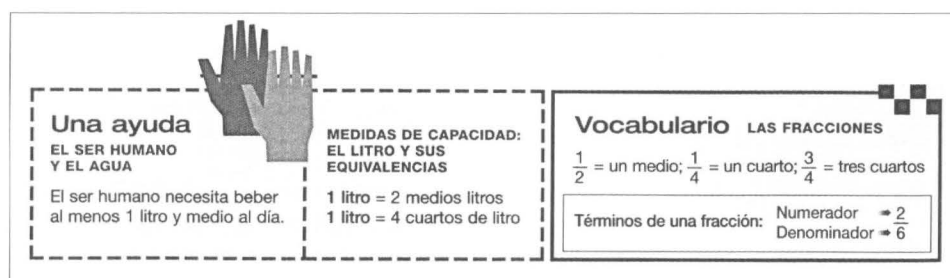


Diagrama de un recorte de un libro de texto con tres secciones:

- Una ayuda**
EL SER HUMANO Y EL AGUA
El ser humano necesita beber al menos 1 litro y medio al día.
- MEDIDAS DE CAPACIDAD: EL LITRO Y SUS EQUIVALENCIAS**
1 litro = 2 medios litros
1 litro = 4 cuartos de litro
- Vocabulario LAS FRACCIONES**
 $\frac{1}{2}$ = un medio; $\frac{1}{4}$ = un cuarto; $\frac{3}{4}$ = tres cuartos
Términos de una fracción: Numerador $\Rightarrow 2$
Denominador $\Rightarrow 6$

Llave maestra, Libro del alumno, páxina 74

3.2.3. Mostras de lingua

Aínda que as mostras de lingua remiten en xeral á variedade estándar, en *¡Adelante!* atopamos tamén algunhas actividades que inclúen léxico de uso moi xeneralizado entre os rapaces (por exemplo, *alucinado*, *el insti*, *mates*, *¡qué guay!*, *¡chachi!*, *¡cómo mola!*, *¡qué flipe!*, etc.). Os textos orais e escritos responden a distintos tipos (diálogos, cartas, redaccións, cuestionarios, enquisas, etc.), e os temas que tratan son os axeitados para o nivel de competencia dos estudantes (a clase, a familia, os amigos, as comidas, o país, etc.). Na meirande parte, trátase de textos elaborados que presentan a lingua en contexto e cunha linguaxe auténtica, como ocorre na comunicación fóra da aula para a que se prepara aos estudantes; fronte a isto, hai moi poucos textos adaptados ou auténticos.

No manual de Villalba e Hernández (2005) os estudantes poden recoñecer os usos lingüísticos do español inscritos en diversos contextos e ámbitos nos que

se organiza a súa vida social e académica. Os autores do manual teñen en conta a motivación dos adolescentes cara á interacción. Así, por exemplo, para traballar a descrición do aspecto físico, propónse unha actividade na que se pide aos estudantes que lean e subliñen as palabras empregadas nunha presentación dun *chat* (p. 55).

2. Lee este diálogo en un chat de amigos.

Microsoft Chat (Mi mundo chat)

Inicio Salir Ver Historial Salir Participar Enviar Volver Ayuda

Miguel@..._chat

<Budi>: ¡Hola!

<Susana>: ¡Hola!

<Susana>: ¿Cuántos años tienes?

<Budi>: 13. ¿Y tú?

<Susana>: 13 pero aparento 16. ¿Y tú cómo eres?

<Budi>: Soy alto, moreno, con el pelo rizado y tengo los ojos azules.

<Susana>: ¡Hum!

<Budi>: Llevo un piercing en una ceja y como soy alto juego al baloncesto. ¡Ah! Tengo un pequeño bigote.

<Susana>: ¿Con 13 años?

<Budi>: Sí, es que parezco mayor. Bueno, ¿y tú cómo eres?

<Susana>: Yo también soy alta pero no juego al baloncesto. Soy rubia, con el pelo liso y largo. También llevo un piercing, pero no en la ceja, en la nariz. Soy delgada y tengo los ojos de color verde claro.

<Budi>: ¡Qué guapa!

<Susana>: Ah, se me olvidaba, ¿sales con alguien?

a) Subraya las palabras que se utilizan para describir físicamente a los personajes.

b) Estos son "Budi" y "Susana". Anota en qué no coinciden de la descripción del chat.



.....

.....

Miguel Garmendia Herraiz



.....

.....

Mercedes Paniagua Olmedilla

DESCRIBIR EL ASPECTO FÍSICO

CARACTERÍSTICAS PERMANENTES

Ser + alto/a, rubio/a, moreno/a, pelirrojo/a, guapo/a, calvo, ...

Tener + los ojos + azules, marrones... la boca / la nariz + grande... el pelo + rizado, liso...

CARACTERÍSTICAS TEMPORALES

Llevar + gafas, lentillas... el pelo largo, corto, teñido... bigote, barba, perilla, piercing, tatuaje...

Estar + morena, gordo...




Maria tiene el pelo rizado.
Maria lleva trenzas.

UN POCO

Para suavizar los efectos de un adjetivo negativo usamos **un poco**:

Es **un poco** bajo.

Es un caballo **un poco** lento.

También podemos añadir la terminación **-ito/-ita**.

Está **gordito**. / Es **bajita**.

ESL, Libro del alumno, páxina 55

Atopamos mostras de lingua de temas moi diversos, que obedecen a centros de interese dos adolescentes e que están ancorados en actos comunicativos diferentes. As mostras están contextualizadas en medios do discurso oral variados: na interacción verbal cara a cara, na virtual (Internet e *chat*) e na telefónica. Na escrita atopamos tamén variedade: textos do ámbito académico (desde axen-

das escolares, a textos de contidos curriculares) ou textos breves que forman parte da vida cotiá (como anuncios, menús da cafetería do centro escolar, horarios do transporte público, etc.).

Así mesmo, nestas mostras de uso da lingua o estudante pode inferir os aspectos léxicos, gramaticais e pragmáticos que forman parte da unidade de traballo. Por exemplo, na Unidade 0, aparecen catro interaccións comunicativas referidas ao uso da segunda persoa dos verbos, nas que se empregan as formas para “tú”, “usted”, “vosotros” e “ustedes” (p. 13).

Para finalizar, pola importancia que adquire o uso da lingua para fins lúdicos, queremos destacar a inclusión nas unidades de traballo, nun apartado final, denominado *Pronunciación*, de xogos de lingua.

As mostras de lingua presentadas nos materiais de *Llave maestra* pertencen a textos elaborados que recrean situacións auténticas, moi próximos aos intereses dos estudantes, tanto na sección *Escuchamos*, como na correspondente de lectura e escrita, *Leemos*, xa o temos apuntado máis arriba. A medida que avanza as unidades, o libro do alumno vai incorporando máis textos, a meirande parte deles adaptados de diversas fontes, como libros doutras materias, enciclopedias ou sitios web. Polo demais, a respecto do conxunto de mostras, podemos facer extensivas a este manual as características comentadas para os anteriores: temas e léxico axeitados, tipoloxía variada e fincapé na motivación ao non esquecer a faceta lúdica.

Canto aos rexistros e niveis de lingua, as autoras de *Llave maestra* recoñecen que no nivel de usuario básico non se deberían ter en conta, pero xustifican a inclusión dun apuntamento sobre variedades diatópicas e diafásicas:

Al final del libro (Unidad 9) hemos introducido una nota sobre las variedades del español. A pesar de que, en el nivel de usuario básico, no se contempla la variedad léxica, a nuestro juicio, el contexto y el objetivo con el que estos chicos estudian español lo justifican plenamente, no solo porque el estudio de la lengua en Secundaria introduce este concepto, sino por la presencia del alumnado de origen hispanoamericano que conforma una buena parte de las aulas de Secundaria. (*Guía del profesor*, p. 5)

Efectivamente, tanto na redacción dun diario persoal, en que se emprega un rexistro coloquial, como nas presentacións que se fan nun foro de Internet no que participan mozas e mozos de zonas xeográficas diversas, temos situacións axeitadas para presentar o concepto de variación e algúns exemplos no léxico, a pronuncia e a gramática (*Libro del alumno*, pp. 100-103).



El foro del club del español

http://foroespanol.es/grupo

Buscar en este grupo

Modo de autor

Todos

Ajustar a anchura de ventana

100%

d ¡Hola, Manuel!

Soy Maryam; soy senegalesa y vivo en Dakar. ¡Me alegro mucho de tenerte entre nosotros! Yo tengo 15 años y estoy en el club desde hace dos años. Soy de las primeras. Hace tres años que estudio español y creo que leer y escribir estos mensajes me ha ayudado mucho. Además, lo que más me gusta es que he conocido en estos años a muchas personas de muchos lugares diferentes. Me encanta leer historias de otros sitios y pensar que por el mundo hay chicos que se acuerdan de mí.

Andrea, René y Lucía ya te han dado la bienvenida, ahora lo hago yo en mi nombre y en el del resto de los miembros del grupo.

Un abrazo muy, muy fuerte,

Maryam

e Querido Manuel:

Me llamo Andrea y soy colombiana. Tengo 13 años, como tú, y vivo en Cali, una ciudad muy chévere.

Yo, claro, hablo español y entré en el grupo porque me gusta conocer gente de otros países y con ustedes que hablan español me resulta más fácil. Bueno, ¡bienvenido al club! Estoy de acuerdo con Lucía y René en que seguro que tienes muchas cosas interesantes que contarnos.

Espero que nos sigamos escribiendo,

Andrea

Lee los mensajes. ¿Dónde viven las personas que los han escrito? Relaciona cada mensaje con una fotografía.

Lee de nuevo los mensajes. ¿En qué orden han respondido los miembros del club a Manuel?

¿Qué tienen en común todos los chicos del club? Coméntalo con tus compañeros.

Fijate en los mensajes y completa la tabla.

Una ayuda

LAS VARIIDADES GEOGRÁFICAS DEL ESPAÑOL

Las lenguas tienen variaciones geográficas, es decir, una misma lengua presenta determinados rasgos peculiares según la zona donde se habla. Así, por ejemplo, en algunas zonas de España y de Hispanoamérica apenas se utiliza el pretérito perfecto compuesto (*he estado*), se utiliza *ustedes* en lugar de *vosotros* en las relaciones de confianza, la *z* se pronuncia como *s*, etc. También el vocabulario que utilizamos puede cambiar mucho según la zona donde estamos (por ejemplo, un chico español dice *guay* y un colombiano *chévere*).

EXPRESIONES PARA SALUDAR POR CORREO

EXPRESIONES PARA DESPEDIRSE POR CORREO

Llave maestra, Libro del alumno, página 103

3.2.4. Actividades

Actualmente, as actividades que se poden realizar nunha aula de linguas estranxeiras ou de segundas linguas responden a unha tipoloxía moi extensa e variada, o cal implica un labor de selección. Entre os criterios que os docentes ou os autores de materiais didácticos poden manexar para levar a cabo esa selección, consideramos que son fundamentais a relevancia ou interese para o alumnado, a adecuación ao seu nivel de competencia e a diversidade, xa que todos fomentan a motivación e poden incidir de forma positiva no proceso de ensino e aprendizaxe.

Tomando como punto de partida eses tres criterios de selección, analizamos conxuntamente as actividades de *¡Adelante!*, *ESL* e *Llave maestra* e puidemos comprobar que:

- a. Nos tres manuais cobra especial importancia o interese que as actividades poidan despertar nos alumnos, como se desprende do feito de que os temas tratados en moitas delas estean relacionados con áreas de experiencia que lles son coñecidas (a clase, a familia, o tempo libre, etc.) ou relevantes (a cultura dos alumnos e a do país de acollida, etc.).
- b. Como xa quedou indicado, os manuais seleccionados están destinados a estudantes dos niveis A1 e A2. Pois ben, as actividades que neles se propoñen axústanse á descrición global que para eses niveis de competencia sinala o *Marco de referencia*. Son actividades que fomentan a capacidade de comprensión e produción de expresións cotiás e de uso moi frecuente, que requiren intercambios sinxelos e directos sobre cuestións que aos estudantes lles resultan coñecidas e habituais, e que lles permiten relacionarse de forma elemental.
- c. A selección de actividades dos tres manuais atende á diversidade, e os exercicios que presentan son moi variados, o que fai máis doada a súa adecuación aos distintos estilos e estratexias de aprendizaxe. As actividades dos manuais analizados responden a unha tipoloxía recorrente no ensino de linguas que, seguindo a Richards e Lockhart (1994, 150-153), abrangue, entre outras, as seguintes categorías⁸:
 - Actividades de presentación. Presentan o material novo de aprendizaxe por primeira vez. Nos manuais atopamos moitos exercicios que teñen como finalidade introducir e clarificar un novo elemento de aprendizaxe que pode ser gramatical, léxico, funcional, etc.
 - Actividades de práctica. Implican produción ou aprendizaxe dun elemento presentado previamente. Por exemplo, nos tres manuais é moi frecuente a práctica dos contidos gramaticais mediante diálogos que conteñen certos patróns oracionais, ou mediante exercicios de transformación, substitución, reformulación, etc.
 - Actividades de memorización. Esixen a memorización de información ou material de aprendizaxe. Por exemplo, algunhas das actividades dos manuais requiren que os estudantes memoricen unha lista curta de vocabulario que logo terán que usar nun exercicio de comprensión oral ou escrita.

8 Para unha definición breve pero completa de cada un dos tipos de actividades da relación, véxase Palacios Martínez 2007, s.v. *actividad, ejercicio e tarea*.

- Actividades de comprensión. Requieren que os alumnos desenvolvan ou demostren a comprensión de textos orais ou escritos. Como os manuais analizados están destinados a estudantes de niveis iniciais, os exercicios de comprensión oral e escrita gardan unha estreita relación co desenvolvemento da competencia lingüística; así, por exemplo, son frecuentes as actividades nas que os estudantes primeiro escoitan ou len e, despois, observan, responden ou practican determinados patróns gramaticais.
- Actividades de aplicación. Os estudantes deben empregar de modo creativo coñecementos ou destrezas presentadas e practicadas previamente. Os tres manuais presentan actividades nas que, logo de practicar en distintos exercicios certas estruturas gramaticais, os estudantes realizan unha simulación de interacción comunicativa, na que deben empregar esas estruturas.
- Actividades de avaliación. Permiten ao profesor e ao estudante avaliar se os obxectivos de clase se acadaron satisfactoriamente. Os manuais analizados inclúen actividades deste tipo a modo de fichas con solucións, que lles permiten aos estudantes avaliar o seu progreso a respecto dos contidos desenvolvidos en cada unidade didáctica do libro.

Debemos indicar que os manuais analizados presentan tamén actividades que non responden a ningún dos tipos descritos anteriormente, e que son de uso moi habitual en orientacións metodolóxicas recentes no ámbito da didáctica de linguas estranxeiras. A elas se refiren as puntualizacións dos seguintes parágrafos.

As unidades do libro do alumno comezan en *¡Adelante!* cunha actividade de sensibilización e rematan cunha tarefa. A primeira preséntanse baixo o epígrafe “Antes de empezar ¿Qué sabes decir?”, e ten como finalidade anticipar e introducir algúns dos contidos que se van tratar en cada unidade. A segunda aparece baixo o epígrafe “Un mundo de todos”, e aínda que está concibida para que os estudantes a leven a cabo ao longo das sesións dedicadas a cada unidade, a súa realización anúnciase na primeira sesión para que estes perciban a utilidade práctica dos contidos que van traballar, e para fomentar a súa motivación no proceso de aprendizaxe. A modo de exemplo, algunhas das tarefas que se propoñen neste manual son: facer un mural sobre unha festa típica dos países de orixe dos estudantes; montar unha exposición fotográfica sobre persoas do mundo, ou deseñar un mapa coas linguas que se falan nos países de procedencia dos estudantes.

Pola súa banda, en *ESL* preséntanse actividades que responden a tipos coma os seguintes: *actividades de rexistro de información*, que esixen a obtención de datos para realizalas de forma exitosa; *actividades de predicción ou anticipación*, por

exemplo, reconstruír un texto a partir dos datos que os estudantes xa posúen; *actividades con información incompleta*, nas que os estudantes precisan procesar distintas informacións, e *actividades centradas na resolución de problemas*, que implican a clasificación e relación de datos para resolver cuestións de tipo informativo en textos orais ou escritos⁹.

Canto a *Llave maestra*, o concepto de actividade é determinante nestes materiais pois, como xa comentamos anteriormente, o libro do alumno concibe unha tarefa global para desenvolver ao rematar cada unidade temática, que dá pé a unha interacción comunicativa xenuína. Non se trata só de que o estudante considere “que son capaz de facer”, como de que, a través da actividade final, experimente no proceso de elaboración e vexa nun produto tanxible o seu progreso. Por outra banda, nalgúns casos non se trata de tarefas pechadas, senón máis ben de proxectos abertos para os que resulta doado propoñer unha continuidade, de xeito que o progreso na aprendizaxe e a adquisición de competencias se vaian interiorizando e plasmando na tarefa —pensemos, por exemplo, na elaboración dun dicionario de español, a preparación dun álbum de fotos ou no comezo dun diario persoal.

Para rematar, as actividades do caderno de exercicios están pensadas nos tres manuais para que os estudantes as realicen individualmente, na aula ou fóra dela, co obxectivo de que poidan consolidar e aplicar os contidos presentados en cada unha das unidades do libro do alumno. Fomentan o uso de materiais de consulta (dicionarios, atlas, globo terráqueo), e moitas delas teñen un marcado carácter lúdico. Trátase de actividades que supoñen un traballo sistemático dos contidos expostos no libro do alumno e que remiten a contextos e referentes culturais variados.

4. Consideracións finais

A nosa descrición e análise dos materiais resúmese nunha boa valoración conxunta en deseño —xa que integran distintos compoñentes e ofrecen numerosas e variadas imaxes, atractivas e actuais—, obxectivos —que dan prioridade aos aspectos comunicativos—, contidos seleccionados —axeitados ao nivel de competencia de Usuario Básico— e variedade nas actividades. Trátase de manuais elaborados, pois, con rigor, seguindo as directrices do *Marco de referencia*, polo que poden considerarse un modelo neste ámbito. Subliñamos tamén o bo

⁹ Os autores de *ESL* seguen nesta tipoloxía de actividades a Martín Peris (2003).

traballo feito nas guías didácticas, nas que se reflicte a profesionalidade de autores con experiencia no ensino do español como segunda lingua¹⁰.

A utilidade destas obras, e especialmente dos libros do profesor, é a de facilitar o traballo a docentes de segundas linguas a alumnado inmigrante, e ademais permitirlles a todos aqueles que non contan con formación específica na didáctica de linguas poder dispoñer duns textos de calidade.

Destacamos o esforzo editorial e dos autores fronte ao insuficiente labor da administración educativa, quen segue a estar uns pasos por detrás no desenvolvemento curricular e na adopción de medidas que ofrezan homoxeneidade na planificación e lles permitan aos docentes traballar con accións máis claras. Deste xeito, a pesar de que as guías didácticas son moi completas e pormenorizadas, nos manuais analizados chama a atención a falta de recomendacións sobre a temporalización nas diversas unidades, o que pode vir motivado polo feito de que as políticas administrativas sexan moi diversas, e exista unha grande variabilidade no modo de incorporar e atender esta nova realidade das aulas entre as Comunidades Autónomas e entre centros educativos. Coidamos que estes manuais son axeitados para un curso intensivo no que o alumnado acade o nivel de competencia de Usuario Básico, o cal favorecerá unha integración máis doada na vida escolar e permitirá o achegamento á linguaxe académica.

Para o sistema educativo é todo un reto a integración da dimensión plurilingüe e pluricultural e desde esta perspectiva faise imprescindible contar con materiais especializados. Pensamos que os manuais analizados ofrecen unha visión respectuosa da diversidade e parten de presupostos que a recoñecen como un valor engadido na sociedade actual.

Bibliografía

Arrarte, Gerardo (2005a): *¡Adelante! Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria*. Madrid: Edinumen.

10 Gerardo Arrarte é profesor e xefe de estudos do IES Domenico Scarlatti, de Aranjuez. Exerceu como docente en varios centros de Cataluña e Madrid. Durante a súa etapa na sede central do Instituto Cervantes, e como responsable do Departamento de Tecnoloxía Lingüística, colaborou na posta en marcha do Centro Virtual Cervantes supervisando a produción dos contidos didácticos (Arrarte e Sánchez de Villapadierna 2001). Canto ás autoras de *Llave maestra*, Isabel Galvín, Carmen Llanos e Susana Montemayor, realizaron diversas achegas no eido do ensino de segundas linguas e linguas estranxeiras, ademais de contar con ampla experiencia docente (Galvín 2004 e Llanos 2004, por exemplo). Maite Hernández e Félix Villalba desenvolven o seu labor como profesores de español segunda lingua no Centro de Adultos “Agustina de Aragón” de Móstoles e constitúen unha referencia obrigada, polas súas achegas e pola súa implicación no desenvolvemento do ensino de segundas linguas a inmigrantes (Hernández e Villalba 2003 e 2008, por exemplo).

- Arrarte, Gerardo (2005b): *¡Adelante! Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria. Guía didáctica*. Madrid: Edinumen.
- Arrarte, Gerardo (2005c): *¡Adelante! Método de español para estudiantes extranjeros de enseñanza secundaria. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Edinumen.
- Arrarte, Gerardo e José Ignacio Sánchez de Villapadierna (2001), *Internet y la enseñanza del español*. Madrid: Arco Libros.
- Bernaus, Mercé (2004): “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas”, *Glosas Didácticas* 11, pp. 3- 13.
- Consello de Europa (2001): *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* (2002). Xunta de Galicia, 2005.
- DeVillar, Robert A., Christian J. Faltis e James P. Cummins (1994): *Cultural diversity in schools: from rhetoric to practice*. Albany: University of New York Press.
- Fernández López, M^a del Carmen (1995): “Materiales didácticos de E/LE: una propuesta de análisis”, *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 5, pp. 54-57.
- Fernández López, M^a del Carmen (2004): “Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos”, en Jesús Sánchez Lobato e Isabel Santos Gargallo, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp.715- 734.
- Galvín, Isabel (coord.) (2004): *La atención educativa al alumnado inmigrante en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Editorial Praxis.
- Galvín, Isabel, Carmen Llanos e Susana Montemayor (2006a): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua. Libro del alumno. Incluye Manual de Referencia*. Madrid: Santillana.
- Galvín, Isabel, Carmen Llanos e Susana Montemayor (2006b): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua. Guía del profesor. Incluye CD Audio*. Madrid: Santillana.
- Galvín, Isabel, Carmen Llanos e Susana Montemayor (2006c): *Proyecto Llave maestra. Español como segunda lengua. Cuaderno de actividades. Incluye CD Audio*. Madrid: Santillana.
- Garrido Rodríguez, M^a del Camino (2005): “Análisis de materiales destinados a la enseñanza del español como lengua extranjera para niños”, *Glosas Didácticas* 13, pp. 64- 79.
- Hernández García, Maite e Félix Villalba Martínez (2003): “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”, *Carabela* 53, pp. 133-160.
- Hernández García, Maite e Félix Villalba Martínez (2008): “Guía de recursos didácticos”, <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>> [Con acceso o 28 de febreiro de 2008].

- Llanos, Carmen *et al.* (2004): *Profesionales 1: Cuaderno de actividades*. Madrid: enCLAVE ELE.
- Manifiesto de Santander*. Barcelona: Difusión. 2004.
<<http://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>>
- Martín Peris, Ernesto (2003): "¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas?", *RedELE* nº 0. <http://www.sgci.mec.es/redele/revista/martin.htm>
- Mas Álvarez, Inmaculada e Luz Zas Varela (no prelo): "El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados".
- Miquel López, Lourdes (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados", *Didáctica de Lengua y Literatura* 7, pp. 241-254.
- Muñoz Ruiz, José e Damián Panero Martínez (2004): *Materiales para el aprendizaje del español. Selección y análisis*. Gobierno de Navarra, Departamento de Educación.
- Nussbaum, L. y Bernaus, M. (eds.) (2001): *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Síntesis.
- Palacios Martínez, Ignacio (dir.) (2007): *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Madrid: enCLAVE-ELE.
- Paricio Tato, María Silvina (2005): "La dimensión cultural en los libros de texto de lenguas extranjeras: pautas para su análisis", *Glosas Didácticas* 15, pp. 133- 144.
- Propuestas de Alicante*. Madrid: Edinumen. 2006.
<<http://www.mec.es/redele/PropuestasAlicante.pdf>>
- Richards, Jack C. y Charles Lockhart (1994): *Reflective Teaching in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press. Trad. esp. de Juan Jesús Zaro (1998): *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ruiz Bikandi, Uri (ed.) (2000): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis.
- Siguán, Miquel (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.
- Trujillo Sáez, Fernando (2002): "Enseñanza del español a inmigrantes en el contexto escolar: una propuesta de marco teórico", *Frecuencia-L* 20, pp. 7-11.
- Trujillo Sáez, Fernando (2005): "La integración del lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación", *RedELE* 4, junio 2005.
- Vidal Llorens, Núria (2004): "Los materiales para las clases de español en un contexto multicultural", *Glosas Didácticas* 11, pp. 66-76.

- Villalba, Félix e M^a Teresa Hernández (2005a): *Español segunda lengua. Libro del profesor*. Madrid: Anaya.
- Villalba, Félix e M^a Teresa Hernández (2005b): *Español segunda lengua. Libro del alumno*. Madrid: Anaya.
- Villalba, Félix e M^a Teresa Hernández (2005c): *Español segunda lengua. Cuaderno de ejercicios*. Madrid: Anaya.

MÁIS ALÁ DA INMERSIÓN LINGÜÍSTICA. UN PROGRAMA DE ACOLLIDA E ORIENTACIÓN PARA ALUMNOS INMIGRANTES

MARÍA TERESA DÍAZ GARCÍA

Universidade de Santiago de Compostela

REBECA SAMPEDRO CID

Centro Público Integrado "Santa Lucía" – Moraña

1. Xustificación teórica e contextualización

Durante a última década produciuse un aumento espectacular do número de inmigrantes na nosa Comunidade. Este forte movemento migratorio repercute directamente na presenza nas aulas de estudantes con diferentes culturas e linguas. O proceso de escolarización deste alumnado en Galicia estase levando a cabo con bastante normalidade. Con todo, algúns deses rapaces e rapazas atopan unha importante barreira á hora de integrarse no sistema educativo, relacionada co descoñecemento das linguas da nosa Comunidade Autónoma, dos usos culturais, das diferenzas na escolarización, etc. Esta dificultade ten unha maior incidencia nos alumnos de Secundaria que nos de etapas educativas anteriores.

Aínda que os Departamentos de Orientación dos centros elaboran programas de acollida destinados a todos os alumnos, é necesario incidir na problemática dos alumnos inmigrantes, co fin de garantir o dereito á educación e a igualdade de oportunidades. Algúns trazos comúns destes alumnos son: baixo nivel de renda, descoñecemento do idioma e da cultura, sistemas educativos diferentes, ruptura de vínculos afectivos e desarraigamento.

Nos centros educativos o número de alumnos inmigrantes aumentou significativamente nos últimos anos. Na táboa seguinte móstrase como exemplo o número de alumnos inmigrantes matriculados nun I.E.S. da cidade de Lugo (a provincia galega que menos poboación inmigrante recibe) no curso 2006-2007.

Os datos, que presentamos por curso, nacionalidade e sexo, reflicten que a porcentaxe de alumnado inmigrante é de aproximadamente o 4%; porén en centros das provincias de A Coruña e Pontevedra, esa porcentaxe pode superar o 10%:

Nivel de Ensinanza	Nacionalidade	Sexo
1º ESO	COLOMBIA	1M – 2V = 3
	PORTUGAL	1M = 1
	URUGUAI	1V = 1
2º ESO	COLOMBIA	2V = 2
	MARROCOS	1M – 2V = 3
	REP. DOMINICANA	1V = 1
3º ESO	BOLIVIA	1V = 1
	BULGARIA	1V = 1
	COLOMBIA	1V = 1
4º ESO	COLOMBIA	2M – 2V = 4
	MARROCOS	1M = 1
1º BAC	COLOMBIA	1M = 1
2º BAC	REP. DOMINICANA	1M = 1
INSTAL.ELECTR.	COLOMBIA	2V = 2
		9 M + 13 V = 23

Non vén sendo infrecuente que profesores dos centros de ensinanza obrigatoria poñan en coñecemento dos departamentos de orientación unha serie de problemas relacionados co alumnado inmigrante. Moitos deles teñen que ver coa falta de competencia lingüística:

- Dificultades de integración no centro e no grupo de clase
- Absentismo escolar
- Fracaso escolar
- Actitudes de marxinación por parte dalgúns compañeiros
- Problemas de adaptación sociocultural
- Impotencia ante estes conflitos novos

O departamento de Orientación, para colaborar co centro neste aspecto, debe elaborar un programa de acollida e orientación para estes alumnos —que se concibe como parte de atención á diversidade— e un subprograma dentro do protocolo de acollida para todos os alumnos do centro.

2. Xustificación legal

Os obxectivos e actuacións que se presentan no programa aquí deseñado fundaméntanse na seguinte normativa:

- Decreto 120/1998, de 23 de abril de 1998 polo que se regula a orientación educativa e profesional na comunidade autónoma de Galicia.
- Lei Orgánica 8/2000, de 22 de decembro, de reforma da Lei Orgánica 4/2000, sobre os dereitos e liberdades dos estranxeiros en España e a súa integración social.
- Orde ECD/3305/2002 na que se establecen as homologacións e validacións de estudos estranxeiros.
- Decreto 436/2003, do 11 de decembro, polo que se crea a Comisión Interdepartamental de Apoio á Inmigración.
- Orde do 20 de febreiro de 2004, pola que se establecen as medidas de atención específica ao alumnado procedente do estranxeiro.
- Decreto 78/2004, de 2 de abril, polo que se crea e regula o Observatorio Galego da Inmigración e da Loita contra o Racismo e a Xenofobia.
- Circular 20/2005 das Direccións Xerais de Ordenación e Innovación Educativa e da Formación Profesional e Ensinos Especiais pola que se ditan instrucións para unificar as actuacións e establecer as accións prioritarias dos servizos de orientación educativa e profesional dos centros escolares de Galicia para o curso 2005/2006, en concreto os ámbitos de actuación 1 e 2 , relativos á convivencia nos centros educativos e resposta á diversidade nunha escola plural.
- Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo.

3. Obxectivos

Son competencia do Departamento de Orientación (Orde do 24 de xullo de 1998) as seguintes funcións:

- Valorar as necesidades educativas, no ámbito da orientación, dos alumnos e alumnas e deseñar, desenvolver e avaliar programas específicos de intervención dentro do seu ámbito de actuación.
- Participar na elaboración, seguimento e avaliación dos proxectos educativo e curricular do centro, incidindo nos criterios de carácter orga-

nizativo e pedagógico para a atención ao alumnado con necesidades educativas especiais e nos principios de avaliación formativa.

- Participar na avaliación psicopedagóxica conforme á normativa a respecto desta cuestión e no deseño e desenvolvemento de medidas de atención á diversidade.
- Facilitar ao alumnado o apoio e o asesoramento necesarios para adquirir habilidades básicas de vida e afrontar os momentos escolares máis decisivos ou de maior dificultade, como o ingreso no centro, o cambio de ciclo ou etapa, a elección de optativas ou itinerarios formativos, a transición á vida profesional e a resolución de conflitos de relación interpersoal.
- Informar ao alumnado dos recursos laborais e profesionais ao seu alcance e propoñer a realización de actividades de orientación que lle faciliten a toma de decisións sobre o seu futuro.
- Promover a cooperación entre o centro e as familias, implicándoas no proceso educativo dos seus fillos.
- Establecer canles de comunicación cos diferentes servizos ou institucións no ámbito das súas competencias.

4. Accións prioritarias que cómpre desenvolver co programa

- 1) Crear as condicións apropiadas para a incorporación ao centro do alumno inmigrante.
- 2) Evitar a aparición de conflitos e medos ante a nova situación escolar.
- 3) Dar información a pais ou titores legais sobre as actuacións favorecedoras da integración escolar.
- 4) Colaborar coa familia-centro para desenvolver as potencialidades dos alumnos.
- 5) Formar ao profesorado na realización de actividades e materiais de acollida.
- 6) Respetar aos alumnos inmigrantes para facilitar o seu proceso de integración.
- 7) Informar aos profesores sobre os aspectos individuais máis relevantes dos alumnos inmigrantes de nova incorporación.
- 8) Realizar cambios organizativos e metodolóxicos necesarios para dar resposta ás dificultades de integración destes alumnos.
- 9) Mellorar a comunicación dentro da aula e facilitar a idea de pertenza a un grupo.
- 10) Coñecer o medio escolar (biblioteca, laboratorio, cafetería).

5. Metodoloxía

Desde o Departamento de Orientación impulsarase a colaboración entre centro, familias e outras institucións, implicando a todas no proceso educativo, ao abeiro das directrices marcadas pola administración. Polo tanto, a metodoloxía que se debe seguir é a colaborativa (relación de carácter horizontal), buscando en primeiro lugar a participación de todos os axentes do centro: familias, alumnos, profesores e persoal de administración e servizos; e en segundo lugar a colaboración e coordinación entre os actores locais implicados nos procesos de inserción social dos inmigrantes: Escolas de idiomas, ONG, Concello, etc. Entre os efectos positivos da metodoloxía colaborativa, sinalamos a mellora da autoimaxe de cada un dos membros do grupo, da imaxe social dos profesores, o incremento da motivación e a comprensión dos procesos educativos, sen esquecer as vantaxes instrumentais, xa que se rentabilizan mellor os materiais utilizados.

Algunhas das estratexias de actuación implican directamente aos compañeiros e compañeiras de aula do alumno inmigrante, en especial a estratexia X, na que se utilizará unha especie de tutoría entre iguais, na que un alumno experimentado axuda a outro “novato”. A relación que se produce é semellante á que se da entre profesor-alumno, coa diferenza de que esta última implica unha relación asimétrica onde o profesor posúe unha autoridade superior á do alumno. Sen embargo o estilo de relación que se pretende (alumno tutor-alumno novato), conleva unha menor desigualdade, dado que dous alumnos están máis próximos —en idade, experiencias, intereses— do que están un alumno e un profesor, o que favorece unha comunicación máis doada e efectiva.

6. Estratexias de actuación en relación coas accións prioritarias

I.- No centro, antes de comezar o programa, intentarase utilizar a linguaxe icónica xunto coa verbal nos carteis e placas con información (comedor, servizos, biblioteca, laboratorio, xefatura de estudos, ximnasio...). Na mesma liña, intentarase ter preparada en diferentes linguas a información académica que se acostuma a dar no centro ao resto dos alumnos: ciclos, optativas, actividades extraescolares, etc. [accións prioritarias nº 1,3,8].

II.- Na primeira quincena do curso, o orientador/a presentaralles aos titores o programa e os recursos existentes para levalo a cabo. Poderá utilizar unha presentación multimedia, para o que precisará dun ordenador e un canón. Incluirá un apartado de bibliografía actualizada e recursos na rede [acción prioritaria nº 5].

III.- No momento en que chega o alumno ao centro, o orientador/a ou cargo directivo ocuparase de recibir tanto ao estudante coma aos seus pais ou titores. Fará con eles unha visita polo centro e entregarlles un cartafol con información na súa lingua sobre o centro e o contorno (plano, horarios de autobuses, servizos sociais do Concello, documentación necesaria para a matrícula, etc.) [acción prioritaria nº 1].

IV.- O primeiro día de incorporación ao centro, o orientador/a recollerá nunha ficha –se fose posible– información do alumno/a e familia: país, lingua ou linguas que falan, relixión, escolarización previa, enfermidades, situación laboral dos pais, plans de futuro, etc. [acción prioritaria nº 7].

V.- O primeiro día de clase, o titor daralle ao alumno pautas de comportamento no centro e na aula, no mesmo formato que ao resto dos seus compañeiros, pero na súa lingua, sempre e cando sexa posible [acción prioritaria nº 2].

VI.- Antes da incorporación do alumno a súa aula, o titor falaralle ao grupo de clase da chegada dun novo compañeiro/a, informando da súa cultura, nacionalidade, etc. para fomentar o interese pola cultura da persoa que acaba de chegar [accións prioritarias nº 1,2,6].

VII.- O primeiro día de clase o titor/a fará a presentación do estudante aos seus compañeiros e viceversa [accións prioritarias nº 1,2,6].

VIII.- Desde o primeiro día de incorporación ao centro, o alumno/a inmigrante asistirá a un programa de inmersión lingüística (desenvolvido por persoal docente do centro) [accións prioritarias nº 1,2,8].

IX.- Nas festas ou festivais que se celebren no centro ao longo do curso, profesores, estudantes e familias participarán de acordo coa súa cultura, achegando diversidade de recursos, como música, comidas, bebidas, traxes típicos, adornos, mensaxes nas súas linguas, tradicións, etc., coa finalidade de que a súa cultura estea representada nas actividades do centro e non unicamente a maioritaria [accións prioritarias nº 4,6,9].

X.- Desde o momento da chegada ao centro do alumno inmigrante ata que se sinta autónomo, un compañeiro/a da súa clase fará de guía e acompañarao nas circunstancias en que o precise e sexa posible (coller libros na biblioteca, utilizar material deportivo, desprazamentos para as diferentes actividades nos cambios de clase, actuación no comedor escolar, etc.) [acción prioritaria nº 10].

XI.- Ao longo do programa o xefe de estudos, o titor/a e o orientador/a farán o seguimento mediante entrevistas, chamadas, reunións, etc. [accións prioritarias nº 1,2,4].

7. Inmersión lingüística

A posta en marcha dun subprograma de inmersión lingüística parécenos de vital importancia para a consecución dos obxectivos propostos. Os destinatarios serán aqueles alumnos inmigrantes cuxa lingua materna non lles permita a plena incorporación ás actividades de aprendizaxe. Dentro do programa haberá diferentes niveis de intervención, en función da procedencia do alumno e as súas competencias lingüísticas.

- a. Alumnos inmigrantes de lingua materna español con competencia nula en galego. (Procedencia: Hispanoamérica, outras autonomías).
- b. Alumnos inmigrantes de lingua materna diferente ao español, pero con lingua materna que utiliza o sistema gráfico latino. (Procedencia: Portugal, Romanía, Turquía, Polonia...).
- c. Alumnos inmigrantes de lingua materna diferente ao español, pero con lingua materna que utiliza un sistema gráfico non latino. (Procedencia: Grecia, Rusia, Marrocos, China, Paquistán, India...).

Este programa ten como obxectivo facilitar ao alumno inmigrante a adquisición dun nivel básico na expresión e comprensión da lingua galega e castelá, tanto na súa forma falada como escrita, aínda que, en principio, darase prioridade á expresión oral. Trala adquisición do vocabulario básico, íranse ampliando as destrezas comunicativas, correcta expresión oral e escrita en torno a temas de interese xeral e o manexo da lingua en calquera situación.

Seguindo a normativa vixente (Orde do 20 de febreiro de 2004) o alumno poderá formar parte dun grupo de adquisición de linguas como máximo un trimestre, aínda que a Inspección Educativa pode autorizar a ampliación deste período. Ao tratarse, no noso caso, de alumnos de E.S.O, a normativa establece que o número máximo de sesións de adquisición de linguas ás que asistirá por semana é de vinte e catro, aínda que a medida que o alumno vai adquirindo competencias na lingua, o número de sesións írase reducindo. En todos os casos, o alumno inmigrante permanecerá co seu grupo nas materias de Educación Física, Música, Educación Plástica e Visual, así como na sesión de tutoría. A avaliación da aprendizaxe nesta área será continua e servirá de referencia para a toma de decisións sobre posibles cambios no seu horario.

O método utilizado será activo, lúdico e participativo. Basearase na intervención dos alumnos, mediante diálogos reais e simulados, debates, xogos de

rol, tarefas creativas individuais e en grupo. Ao desenvolver a metodoloxía teranse en conta dous aspectos fundamentais:

- 1) O traballo neste subprograma proxectarase cunha marxe de flexibilidade para adaptarse ás demandas e situacións específicas que vaian xurdindo (chegada de alumnos inmigrantes). Isto implica que a organización das actividades do departamento de Orientación e os horarios deberán ser modificados en función daquelas situacións.
- 2) As actividades serán variadas e motivadoras, e revisaranse de forma continuada os contidos xa traballados. Isto contribúe a axustar o ritmo de aprendizaxe e ensino.

Avaliarase este subprograma nas reunións semanais do departamento de Orientación para o seguimento dos alumnos, vendo os recursos do departamento para levar a cabo o programa e, se non existen, vendo as estratexias postas en marcha para solucionar o problema canto antes. Valoraranse as dificultades atopadas tanto polo profesor como polo alumno. Tamén se fará unha avaliación continua das melloras na competencia lingüística do alumno, co fin de incorporalo canto antes á totalidade das clases co seu grupo. Esta avaliación da competencia lingüística continuará polo menos durante todo o ano seguinte, para evitar problemas de comprensión ao enfrontarse a novos contidos e experiencias.

Achegamos deseguido algúns dos recursos de libre disposición na rede para apoiar a realización deste subprograma:

- Instituto Cervantes <<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/recursos.htm>> [Con acceso o 5 de novembro de 2007]
Trátase dunha guía comentada de recursos didácticos para o ensino da lingua española a inmigrantes, que se actualiza periodicamente. Inclúe unidades didácticas e manuais para o ensino de ELE clasificados nos seguintes grupos: nenos, adolescentes, adultos e estudantes non alfabetizados na súa lingua materna.
- Goberno de Navarra. Servizo de atención á diversidade (2004): <<http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/materiales.pdf>> [Con acceso o 5 de novembro de 2007]
Guía de materiais para imprimir onde se enumeran e comentan numerosos métodos e outros recursos para o ensino do español para estranxeiros.
- Centro de Profesores e Recursos da Rexión de Murcia <<http://www.cpr-marmenor.com>> [Con acceso o 5 de novembro de 2007]

Premendo na opción de “Recursos”, accedemos a diferentes materiais para a atención á diversidade, compensación educativa e intercultural.

- Xunta de Galicia. Consellería de Educación <<http://www.edu.xunta.es/contidos>> [Con acceso o 5 de novembro de 2007]

Nesta páxina atopamos recursos educativos organizados segundo o nivel de ensinanza e materias.

- Junta de Andalucía. Consejería de Educación. Red Telemática Educativa de Andalucía. <<http://www.juntadeandalucia.es/averroes/>> [Con acceso o 5 de novembro de 2007]

Este sitio ofrece unha grande variedade de proxectos e recursos de innovación educativa nas áreas de atención á diversidade lingüística e o plurilingüismo.

8. Avaliación do proceso e das accións prioritarias do programa

Cando falamos de avaliación facemos referencia ao proceso de investigación levado a cabo para valorar unha práctica —neste caso educativa— que axude a tomar decisións en diferentes ámbitos e niveis, toda vez que ofrece máis información sobre esa práctica, que pode ser de interese para outros. As decisións tomadas a raíz dunha avaliación van dirixidas cara a mellora desa práctica ou á súa xeneralización. Pode haber moitas razóns para levar a cabo unha avaliación, pero son tres as principais sobre as que hai acordo: a planificación, a mellora e a xustificación (ou non xustificación) de determinadas prácticas, programas ou produtos. Sobre a primeira das razóns, avaliamos para planificar máis acertadamente un programa en fase de desenvolvemento, co fin de —a partir do plan inicial— seguir con el ou modificalo. Se a finalidade é a mellora, a avaliación chamarase formativa; pola contra, se a finalidade é determinar a efectividade dun programa, a avaliación denominarase sumativa. A avaliación formativa responderá ás seguintes preguntas: que é o que está funcionando ben?, que é o que necesita mellorarse?, como se pode mellorar?, mentres que a avaliación sumativa responderá ás seguintes: que resultados obtivemos?, en que condicións?, que recursos e que formación se require? Ambas avaliacións complementanse, pois a auténtica avaliación educativa non só debe mostrar os resultados puntuais, consecuencia da aplicación dunha metodoloxía ou programa, senón que debe ser integral. Ademais, debe ter lugar ao longo de todo o proceso para ofrecer información sobre as fallas, dificultades, adecuación dos recursos, do tempo empregado, etc., permitíndonos así facer un xuízo de valor máis obxectivo e global sobre a pertinencia das accións desenvolvidas cara ao futuro.

A avaliación do proceso débena facer todos os participantes no programa. Avaliaranse os seguintes aspectos:

Temporalización: Refírese este apartado á consecución dos obxectivos nos prazos previstos, se as actividades se fixeron no momento oportuno; en resumo, a adecuación do tempo ás actividades.

Recursos: Valoraranse aquí os medios e recursos, tanto humanos como materiais, se foron os adecuados e suficientes.

Propostas: Avaliarase se coas actuacións suscitadas se acadaron os obxectivos, ou se pola contra necesitaríanse máis ou doutro tipo; tamén aspectos como a dificultade para levalas a cabo. É interesante ter en conta se algún titor, alumno ou profesor propuxo novas actuacións ou cambios nas suxeridas polo departamento de orientación.

Implicación: Sabemos que canta maior sexa a implicación de diversos axentes (alumnos, pais, profesores, persoal de administración, membros doutras institucións) nunha actividade ou programa, máis efectividade vai ter este. Por iso deben avaliarse aspectos como o grao de motivación das persoas para implicarse no programa, a dedicación e participación nas actividades do programa: a festa intercultural, voluntarios para ser alumno guía, etc.

Avaliación das accións prioritarias:

1. Crear as condicións apropiadas para a incorporación ao centro do alumno inmigrante.

Este aspecto avalíase a través da análise e a observación das diferentes actuacións relacionadas con el, como por exemplo preguntando aos axentes e destinatarios das mesmas: se recibiu o cartafol informativo, se se desenvolve ben polo centro, se foi presentado aos seus compañeiros, etc.

2. Evitar a aparición de conflitos e medos ante a nova situación escolar.

Este obxectivo avalíase mediante o intercambio de información co xefe de estudos (xa que é el o que debe coñecer os conflitos que teñen lugar no centro) e os titores, que teñen unha información máis completa sobre o grupo de alumnos do que é titor.

3. Dar información a pais ou titores legais sobre as actuacións favorecedoras da integración escolar.

Podemos avaliar este obxectivo sabendo o número de folletos que se repararon, en que idiomas estaban e as preguntas máis frecuentes feitas polos pais e alumnos.

4. Colaborar coa familia-centro para desenvolver as potencialidades dos alumnos.

Avaliaremos este obxectivo coa información que nos dean as familias e a obtida a través do titor ao longo do curso. En realidade, trátase de comprobar que funcionan as canles de comunicación familia-centro: se a familia tivo problemas para concertar unha cita co titor, orientador ou xefe de estudos; se o orientador atopou dificultades para poder localizar, falar ou negociar cos pais. Tamén se pode avaliar a participación e colaboración das familias en actividades como as festas de intercambio cultural.

5. Formar ao profesorado na realización de actividades e materiais de acollida.

Avalíase constatando a asistencia e o interese dos titores á presentación do programa específico de acollida a alumnos inmigrantes; se piden máis información ou axuda para a elaboración de materiais e resolución de conflitos na aula.

6. Respetar os alumnos inmigrantes para facilitar o seu proceso de integración.

Preguntarase ao xefe de estudos, titor e profesores sobre posibles casos de racismo ou actitudes discriminatorias. Observarase o ambiente nos corredores e outros espazos comúns, como patio, ximnasio, para detectar alumnos que non se integran, que son ignorados polos outros.

7. Informar os profesores dos aspectos individuais relevantes a respecto dos alumnos inmigrantes de nova incorporación.

Esta información pode darse levando un rexistro do día de chegada de cada alumno, de cando se informou ao titor, e do tipo de información que se lle deu.

8. Realizar cambios organizativos e metodolóxicos necesarios para dar resposta ás dificultades de integración destes alumnos.

Revisando se nas portas onde deberían aparecer carteis en linguaxe icónica, realmente é así. Preguntado aos profesores se introduciron algún cambio na metodoloxía daquelas materias que imparten a estes alumnos.

9. Mellorar a comunicación dentro da aula e facilitar a idea de pertenza a un grupo. (Vid. 6)

10. Coñecer o medio escolar.

Falando co alumno guía, quen nos informará sobre o grao de autonomía do seu tutelado.

Bibliografía

- Carbonell i Sebarroja, Jaume (2005): *Magrebíes en las aulas: municipio, escuela e inmigración, un caso a debate*. Barcelona: Octaedro.
- Centro De Investigación y Documentación Educativa (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Madrid: MEC.
- Franzé Mudanó, Adela (2003): *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Consejo Económico y Social.
- Gil Calvo, Enrique (2002): "Convivencia de culturas". Diario *EL PAÍS* (4/12/2002).
- Goenechea Permisán, Cristina (2005): *La Diversidad cultural en la escuela gallega: problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Santiago de Compostela: Xunta de Galicia
- Hernández Sacristán, Carlos (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la Pragmática intercultural*. Barcelona: Octaedro.
- Montón Sales, María José (2003): *La Integración del alumnado inmigrante en el centro escolar: orientaciones, propuestas y experiencias*. Barcelona: Graó.
- Raga Gimeno, Francisco *et alii* (2003): *Claves para la comunicación intercultural*. Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- San Nicolás Romera, César (2006): "Transculturalidad y conflicto: una reflexión sobre etnocentrismo y medios de comunicación dentro de la dinámica semio/socio/comunicativa". *Razón y Palabra*, nº 27.
- Siguán Soler, Miquel (2003): *Inmigración y adolescencia: los retos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós.

POSTA EN PRÁCTICA DUN TRABALLO DE INTEGRACIÓN

M^a DEL CARMEN MONTERO LÓPEZ

Departamento de orientación do IES "Manuel García Barros" (A Estrada)

La emigración es una medida extrema que desarraiga al emigrante y lo somete a tensiones personales y culturales que no siempre permiten mejorar las condiciones socioeconómicas¹.

1. Introducción

Nestes últimos anos pasamos de ser un país de emigración a recibir un fluxo de inmigración importante. Esta inmigración perdurará mentres perduren as condicións macroeconómicas que, a gran escala, manteñen o noso mundo dividido entre unha minoría de países ricos e unha gran maioría de países pobres, dito isto sen esquecer que a emigración é un dereito de calquera ser humano.

Con frecuencia, a inmigración é vista como algo temporal, tanto pola persoa inmigrante como pola sociedade de acollida; con todo, tamén con frecuencia o temporal acaba sendo algo definitivo. Isto implica que a inmigración trae consigo a convivencia de grupos culturais distintos. O resultado desta convivencia pode, e debe, ser frutífero e enriquecedor. Así e todo, para que esta convivencia resulte realmente enriquecedora é necesario o esforzo de tódalas partes implicadas e a adopción de algunhas medidas por parte da sociedade de acollida. No noso caso cómpre adoptar estas medidas dende a Consellería, e máis concretamente, nos nosos centros educativos.

A educación intercultural é pioneira na investigación e a experimentación de modelos de convivencia que fagan posible o diálogo, intercambio e igualdade de oportunidades para aquelas persoas que, no conxunto da sociedade, se ato-

¹ Conclusiones del II simposio internacional sobre desertificación y migraciones, Almería 2006.

pan en situación de minoría cultural. A educación intercultural propón liñas de actuación encamiñadas a buscar solucións ós problemas e conflitos que provoca o choque cultural e, deste xeito, previr e evitar posibles situacións de exclusión social, que levarán a unha aculturación de graves consecuencias.

A Educación Intercultural non é un concepto monolítico, senón que se precisa establecer a diferenza entre interculturalidade e multiculturalidade, xa que aínda que son conceptos estreitamente relacionados non son equivalentes. Multiculturalidade fai referencia á coexistencia nun mesmo ámbito (xeralmente xeográfico) de pobos e culturas diferentes. A interculturalidade alude ás actuacións encamiñadas a conseguir que esta convivencia sexa frutífera e enriquecedora.

Avanzar na interculturalidade supón que a nosa intervención educativa ten que basearse nunha serie de principios:

- Respecto e tolerancia perante os diferentes xeitos de entender a vida (por exemplo, crenzas morais e relixiosas distintas).
- Valoración dos aspectos positivos de outras culturas.
- Superación dos prexuizos culturais e étnicos.
- Resolución positiva dos conflitos.
- Non segregación dos grupos, busca do incremento da interacción social entre as persoas e grupos culturalmente distintos.

Do mesmo xeito que diferenciamos entre multiculturalismo e interculturalismo, temos que diferenciar o plurilingüismo do multilingüismo. Este segundo termo fai referencia á coexistencia de varias linguas nun espazo determinado; o primeiro

centrase no feito de que conforme se expande a experiencia lingüística dun individuo nos ámbitos culturais dunha lingua, desde a linguaxe familiar ata a da sociedade en xeral, e despois ata as linguas doutros pobos [...], o individuo non mantén estas linguas e culturas en compartimentos estritamente separados, senón que desenvolve unha competencia comunicativa á que contribúen todos os coñecementos e as experiencias lingüísticas e na que as linguas se relacionan entre si e interactúan. (*Marco europeo común de referencia para as linguas*, 31)

Do anteriormente recollido, dedúcese que se a competencia lingüística dos nosos inmigrantes adolescentes é limitada, teremos que buscar estratexias e condicións non só nas actividades de aula, senón proporcionándolles situacións reais de comunicación para que as interaccións sexan frecuentes e operativas. A aprendizaxe dun idioma faise de forma natural, e no caso da inmigración e tratándose de alumnado que non coñece as nosas linguas vehiculares, sería a relación cos seus pares e os adultos do país acolledor en tódalas situacións que o

contexto ofrezga a que facilitaría esa competencia comunicativa, porque o importante é a comunicación e que esta é recíproca: o aprendiz aprende o idioma manipulándoo, escoitándoo e falándoo. Tamén a escaseza ou total ausencia de alfabetización na lingua materna dos nosos alumnos prexudica a súa aprendizaxe das nosas linguas vehiculares; esta aprendizaxe farase de forma global e conxuntamente co da lectoescritura. Por tanto o reto que as administracións educativas deberan de afrontar seriamente (quizás con convenios cos países de orixe) é que os nosos alumnos/as reciban ensino do seu idioma.

2. Resposta educativa ante a matriculación do alumnado inmigrante

2.1 Para dar resposta ás necesidades educativas deste alumnado, deberase decidir:

- En que curso vai estar matriculado o rapaz destas características que chega ao centro, previa avaliación inicial dos coñecementos que teñen adquiridos. A avaliación realizarase se é posible, xa que pode ocorrer que só dominen o seu idioma e sexa imposible unha avaliación nun primeiro momento.
- Asignarlle ao alumno un grupo de referencia, no que a súa integración será gradualmente maior.
- En que lingua (española ou galega) se realizará a súa inmersión lingüística.
- Adxudicarlle un horario flexible durante o tempo estipulado pola normativa vixente que é de 24 horas semanais nas que estaría fóra da aula, traballando a aprendizaxe da nosa lingua pero participando nas actividades do grupo de referencia en materias como Ed. Plástica, Música, Ed. Física, tutoría, saídas ó cine, teatro e excursións (orde do 20/2/2004, DOG do 26 art. 9º).
- Reconsiderar os fundamentos curriculares do ensino-aprendizaxe das linguas dende unha nova perspectiva: o desenvolvemento dunha competencia plurilingüe e pluricultural que non se contemple como a superposición ou xustaposición de competencias diferenciadas, senón como a existencia dunha competencia complexa e composta que o alumno poida utilizar. (*Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. 2002).

2.2 Así mesmo, hai que facer as seguintes consideracións ante a entrada no Centro de alumnos estranxeiros:

- A acollida non é responsabilidade dun só profesor/a, senón de todo o centro. Nun primeiro momento o equipo directivo é o que habitualmente fai o primeiro contacto cos pais e co alumno para levar a cabo os trámites de matrícula e inclusión no grupo asignado, tendo en conta as normas legais existentes ó respecto. Posteriormente é recomendable que coñezan o Titor/a correspondente, que xunto co Departamento de Orientación e o/a orientador/a serán en moitos casos as figuras de referencia para os alumnos inmigrantes; este coñecemento é fundamental tanto cando está xa integrado na maior parte das clases, como cando está máis tempo na aula de inmersión lingüística.
- É importante que este alumnado participe das actividades extraescolares do centro (excursións, auditorio, deportes...) porque é nestes espazos onde tamén facilitamos a súa integración con outros alumnos/as do centro, e esta circunstancia favorece a aprendizaxe da lingua.
- Algúns alumnos/as inmigrantes non asistiron regularmente á escola no seu país de procedencia, polo que o seu nivel en tódalas áreas é máis baixo do que lle correspondería por idade, sendo unha actitude prudente escolarizalos nun primeiro momento nun curso por debaixo da súa idade cronolóxica.
- Cando o alumno que se integra nos nosos centros de Secundaria non fixo a inmersión lingüística en Primaria, as dificultades soen ser máis grandes, xa que aprender unha lingua nova resulta máis custoso para os alumnos adolescentes, e especialmente cando a súa competencia lingüística non está ben implantada ou a súa alfabetización na lingua materna é deficitaria, e todo isto convértese nun grande atranco.
- A normativa da utilización do galego do 28 de xuño de 2007 (DOG do 29) que non prevé que o alumnado procedente de países non hispanos poida ter exención de avaliación durante dous cursos académicos, pon trabas para que este alumnado teña unha boa integración social se os profesores que intervimos non nos esforzamos por compensar as dificultades cunha comunicación total por distintos medios a semellanza do que se fai cos alumnos xordos profundos. O importante é poñer en primeiro plano a comunicación de tódalas maneiras posibles, xa que a carencia da interacción cos demais provocará illamento no inmigrante con gravísimas consecuencias para a súa adaptación á nova sociedade.

3. Obxectivos que se deben traballar co alumnado inmigrante.

Tendo en conta que cada alumno/a é distinto/a e que os seus coñecementos con respecto ó noso idioma son moi diferentes entre uns alumnos/as e outros, pasamos a expoñer unha programación base de inmersión lingüística que deberá ser adaptada para cada alumno/a en función dos coñecementos que posúa.

A continuación propoñemos unha serie de contidos que podemos traballar para axudar a saltar esa barreira inicial entre o profesorado e os alumnos estranxeiros de países non hispanos e que só falan a súa lingua materna.

Entre os diversos materiais que podemos utilizar, nun principio, baseámonos na linguaxe universal das imaxes que axudará a que este alumnado aprenda un vocabulario básico, que lles permita posteriormente expresar as súas ideas en frases cada vez máis complexas.

O feito de que teñamos tamén en conta a súa propia lingua axuda a que perciban un respecto e valoración que provocará neles actitudes moi positivas cara ó centro.

Podemos traballar a expresión escrita e oral e a comprensión oral e escrita coa seguinte secuencia:

- Audición.
- Repetición.
- Identificar e nomear as distinta imaxes.
- Discriminación auditiva dos sons.
- Interpretación das ordes.
- Estruturación correcta dunha frase.
- Organización de ideas ou mensaxes que queren comunicar.
- Lectura mecánica e comprensiva.
- Escritura sinxela de frases.
- Ortografía.

Con respecto ó ámbito matemático, deberíamos traballar as catro operacións básicas (suma, resta, multiplicación e división), e a medida que o dominio das linguas vaia sendo máis avanzado, comezar coa realización de actividades matemáticas que lles fagan adquirir o vocabulario nesta área.

3.1 Programa de inmersión

OBXECTIVOS	CONTIDOS
1. Coñecer e usar o rexistro de saúdos verbais.	a) Saudar e responder ó saúdo. b) Presentarse. c) Entender e cubrir unha ficha cos datos persoais. d) Pedir e dar información sobre a idade e data de nacemento.
2. Comprender e seguir os requisitos que debe cumprir un alumno/a no centro.	a) Vocabulario relacionado coa aula. b) Vocabulario relacionado cos días da semana. c) Vocabulario relacionado cos meses do ano. d) Vocabulario relacionado cos horarios do centro.
3. Falar de si mesmos e dos demais.	a) Pronomes persoais. b) Presente de indicativo dos verbos ser, traballar, falar, ter. c) Xénero. d) Vocabulario sobre das cores. e) Adxectivos sinxelos (alto, gordo...)
4. Localizar obxectos e persoas.	a) Vocabulario sobre das froitas. b) Vocabulario sobre dos animais. c) Vocabulario sobre das partes do corpo.
5. Dar e recibir instrucións sinxelas.	a) Imperativo dos verbos vir, seguir, dar, coller. b) Vocabulario sobre do contorno (rúa, río, supermercado, feira...) c) Presente do indicativo do verbo querer e ir. d) Negación do verbo. e) Cuantificadores (moito/a). f) Artigos indeterminados.
6. Expresar gustos.	a) Vocabulario sobre dos oficios b) Verbo gustar/desgustar.
7. Entender e preguntar e saber a hora e o tempo atmosférico.	a) Vocabulario relacionado co tempo (noite, día, horas). b) Vocabulario sobre das estacións. c) Vocabulario sobre do tempo (frío, calor, chuvia, vento...) d) As festas tradicionais: dos seus países, galegas, das outras comunidades...
8. Discriminar os sons /i/-/e/.	Vocabulario para reforzar a discriminación fonética /i/-/e/.
9. Discriminar os sons /b/-/p/.	Vocabulario para reforzar a discriminación fonética /b/-/p/.
10. Discriminar os sons /θ/-/s/.	Vocabulario para reforzar a discriminación fonética /θ/-/s/.
11. Describir accións relativas á vida cotiá.	a) Vocabulario relacionado cunha vivenda. b) Vocabulario sobre dos verbos que expresen accións tipo: erguerse, pasar o ferro, facer a cama, cociñar... c) Describir e comparar as características dunha vivenda. d) Localizar as habitacións nunha casa.
12. Construción de frases cada vez máis complexas.	a) Uso dos comparativos regulares. b) Uso de posesivos, adxectivos e pronomes. c) Uso de partículas temporais.

13. Describir e identificar relacións de parentesco.	a) Léxico específico sobre da familia. b) Adxectivos descritivos. c) Partículas de admiración.
14. Falar sobre dos tipos de comidas.	a) Uso do /porque/ para xustificar. b) Presente do indicativo dos verbos que expresan gustos e preferencias. c) Vocabulario sobre das comidas. d) Vocabulario sobre dos utensilios básicos das comidas. e) Presente de indicativo dos verbos comprar e vender.
15. Expresar doenzas e síntomas	a) Vocabulario máis específico do corpo humano. b) Presente de indicativo dos verbos doer, curar.
16. Pedir e responder de forma positiva e negativa ós favores.	a) Vocabulario específico de lugares de ocio. b) Fórmulas de cortesía para os usos sociais. c) Uso do /por que/ interrogativo negativo. d) O /porque/ como xustificación. e) Indicadores temporais: despois de, entón, ás veces...

4. Relación coas familias²

Na medida que sexa posible manteremos relacións fluídas coas familias destes alumnos/as, igual que co resto dos pais/nais de tódolos demais.

Nun primeiro momento, manteremos unha entrevista inicial para obter toda a información posible sobre do ambiente familiar do alumnado e a súa historia académica previa.

No caso de que os pais/nais non coñezan aínda o noso idioma, necesitaremos contactar con algunha asociación de inmigrantes que nos poida servir de intérprete e axudarnos a intercambiar información para posteriormente tomar decisións en relación ao proceso educativo deste alumno. Neste primeiro contacto daremos información sobre os diferentes aspectos da vida escolar: calendario, horarios lectivos e vacacións, xustificación das faltas de asistencia, normas xerais do centro, formalización da matrícula, transporte escolar, etc.

Sería moi necesario fomentar a participación destes pais/nais na Asociación de pais e nais do centro e realizar algunha actividade que supoña un maior coñecemento do seu país de procedencia.

Podemos resumir a actuación do D. de Orientación con respecto ás familias nos seguintes puntos:

- Contribuír ao establecemento de relacións fluídas entre os pais e as nais deste alumnado e o centro.

² Véxase o anexo na parte final do traballo.

- Informalos de todo aquilo que afecte a educación dos seus fillos/as, así como solicitar deles a información referente ao ámbito familiar, relevante para o proceso educativo.
- Implicar as familias, na medida que sexa posible, nas actividades do centro.
- Procurarlles contacto (se non o tiveron xa) cos Servizos Sociais do Concello para ofertarlles axuda nas diversas cuestións que xorden na escolarización dos fillos e no seu desenvolvemento; por medio dos educadores familiares pódese favorecer tanto as actuacións do Centro como apoiar o alumnado en programas implantados dende as administracións municipais: axudas económicas para subvencionar os bocadillos que consomen non centro, bolsas de comedor, participación en actividades extraescolares, clases de reforzo, etc.

4.1. O noso traballo

A orde do 20 de febreiro de 2004 estableceu as medidas de atención específica ó alumnado procedente do estranxeiro. (DOG do 26), dando forma legal a todas aquelas prácticas que o profesorado afectado viña implantando nos diferentes centros educativos. co fin de solucionar os problemas e dificultades presentadas coa escolarización, ás veces paulatina, outras veces multitudinaria, e que obrigou á gran maioría de profesores afectados a buscar fóra da comunidade galega respostas que outras comunidades do Estado (Cataluña, Andalucía, Extremadura...) podían achegarnos. Foron estes ámbitos xeográficos os que nos achegaron materiais e ideas para poñer os “parches” que a nosa Consellería non puxo nin pon neste momento.

Na actualidade estamos a traballar en traducir textos (os poucos que hai no mercado en certas linguas: árabe, romanés, chinés... que teñen correspondencia en castelán) e poñelos en lingua galega, xa que as carencias neste momento prodúcense no ámbito da aprendizaxe desta lingua.

Os puntos máis salientables da Orde citada máis arriba, son:

- Creación de grupos flexibles de adquisición de linguas.
- Tempo máximo de permanencia de un trimestre, prorrogable excepcionalmente.
- O alumnado destes grupos deberá pertencer á mesma etapa educativa.
- O horario semanal máximo en Secundaria será de 24 horas e irá reducíndose segundo o alumno vaia progresando.
- Permanecerá co seu grupo en titoría, E. F., música, plástica, E. artística.

- O profesorado dos grupos de adquisición das linguas pertencerá, preferentemente, a especialidades de tipo lingüístico.
- O titor será o que lle corresponda por grupo.
- Creación dos grupos de adaptación da competencia curricular, dirixidos a alumnos cun desfase curricular de dous ou máis cursos a respecto da súa idade. Os horarios destes grupos coincidirán cos das materias de carácter instrumental.
- O profesorado dos grupos de competencia curricular será preferentemente das especialidades obxecto dese reforzo.
- Os maiores de 15 anos con graves problemas de adaptación a ESO poderanse incorporar ós programas de Iniciación Profesional.
- En ningún caso se producirá a incorporación dun alumno nun curso inferior ós dous anteriores ó que lle correspondería por idade.

No noso caso tivemos e temos que botar man de profesorado voluntario e das especialidades de PT e AL, por carecer de profesores que realicen esa tarefa dende os respectivos seminarios; cousa que neste momento está contemplada na lexislación, pero que non sempre se cumpre.

Tamén hai que dicir que non chegamos a ter os alumnos máis que 21 horas semanais fora do seu grupo.

4.2 Decisións que dende o D. de O. tiveron que tomarse:

- Nivel de escolarización, previa avaliación se esta é posible e con detección de linguas estranxeiras comúns cos inmigrantes (inglés, francés, portugués...).
- Asignación de grupos de referencia, con integración gradual.
- Decidir lingua de inmersión: español ou galego.
- Horarios flexibles con integración nas áreas máis sensibles o aprendizaxe da lingua vehicular.
- Escolarización dun curso por debaixo da súa idade (coma se repetise).
- O profesorado e o centro deben prever e axustar a atención lingüística e o tipo de axuda que estes alumnos necesitan.
- É conveniente que o alumno saiba sempre quen é o titor/a de referencia.
- A participación nas actividades extraescolares debe fomentarse porque nestes espazos se produce unha maior e mellor interrelación do alumnado.

As dificultades escolares serán máis elevadas se os alumnos non estiveron escolarizados no seu país, ou fixeron unha escolarización irregular. As tarefas

escolares deberán estar sempre sinaladas e claras, aínda cando o rapaz teña que estar na aula do grupo de referencia nunha materia que non curse. O profesorado atenderao na tarefa que realice e o Departamento de Orientación elaborará os materiais que o alumno utilizará naquelas clases ás que deba asistir, aínda que non acabara de facer a súa inmersión lingüística e que por tanto non poida seguir o ritmo da mesma.

É importante que teña exames o mesmo día que o resto do grupo, aínda que sexa dunha materia distinta. Pode ser da ficha que está facendo, ou calquera outra tarefa que o profesor propoña. O profesorado de PT, AL, e mesmo Orientación asumirán a atención a estes alumnos cando non poden estar na súa aula mentres fan a inmersión nas linguas autóctonas e non se conte con profesorado dos respectivos departamentos que asuman esta tarefa.

Os alumnos que desexan matricularse no bacharelato deberán achegar previamente o documento acreditativo da homologación dos estudos realizados no seu país por parte das nosas autoridades educativas.

Existen fillos de emigrantes retornados e emigrantes hispanos con dobre nacionalidade que aínda que ás veces necesitan atención específica en linguas española e galega non se contabilizan neste listado por ter nacionalidade española; pero aínda que non precisen un traballo de inmersión lingüística estrita, si adoitan necesitar tarefas complementarias de mellora da comprensión de vocabulario tanto coloquial como dos ámbitos curriculares e de integración social e adaptación, xa que os seus desfases e baixo nivel curricular poden provocar un gran fracaso escolar. Pode ser que o feito de coñecer o castelán faga que esquecamos que eles tamén necesitan unhas atencións que non se lles está ofrecendo como se debería.

5. Coordinación CEIP, IES, Servizos Sociais do Concello³

Cómpre un intercambio de información sobre das seguintes cuestións:

- Situación familiar: problemas económicos, recursos de materiais escolares: actividades de apoio e extraescolares etc.
- Situación escolar: absentismo, ausencias temporais por traslado da familia ó seu país, fichas de seguimento do mesmo, aprendizaxe de linguas...

³ Véxase o anexo, na parte final do traballo.

- Situación socio-económica: axuda mutua en cuestións puntuais que afectan o núcleo familiar: paro, enfermidades graves, ausencias dos pais, e dificultades en xeral que provocarán unha diminución no rendemento e asistencia escolar dos alumnos.
- Intervención global: no nivel familiar coordinando tódalas informacións manexada en beneficio dun mellor coñecemento das circunstancias dos alumnos.
- Actividades interculturais e de apoio, realizadas por medio dos Servizos Sociais (Educadora Familiar, Monitores, Asistente Social...): clases de galego e actividades no IES traballando a interculturalidade, sexualidade, prevención do uso de drogas, etc.

6. Proxectos de futuro

- Conseguir unha maior participación do alumnado nas actividades extraescolares, especialmente no caso das fillas, o que os pais, en xeral, tenden a non ver ben.
- Incrementar o número de actividades conxuntas co CEIP adscrito ó centro, como por exemplo as entrevistas ós pais, que evitarán a duplicidade dos esforzos por ámbalas partes e favorecerán a conxunción e consecución dos obxectivos comúns.
- Promover unha mellor interrelación entre os centros e os monitores que traballan nas actividades interculturais co fin de coñecer todo o relacionado cos nosos alumnos: asistencia, comportamentos, dificultades, actividades...
- Elaboración de estudos por parte do IES ou do CEIP sobre dos respectivos alumnados en cuestións interesantes como: agresividade, interculturalidade, evolución escolar, socialización etc. que poderían permitir intervencións segundo os resultados.

Para finalizar deberíamos sinalar as dificultades máis xeneralizadas canto á escolarización do alumnado estranxeiro:

- Pouca motivación para o estudo.
- Autoestima baixa.
- Moitas dificultades co vocabulario básico, e polo tanto complicacións para o acceso ó currículo e á abstracción.
- As dificultades de algúns docentes para entender estas situacións.
- Dificultades de coordinación entre os profesores que dan distintos apoios e os profesores de aula.

7. Situación este curso respecto a inmigración no IES “Manuel García Barros” (A Estrada)

Ata o de agora o alumnado inmigrante de este IES é fundamentalmente de orixe hispana, normalmente descendentes de emigrantes galegos: arxentinos, colombianos, uruguaiois..., e tamén persoas retornadas dos países europeos: Suíza, Francia, etc.

No curso 2006/07 incorporáronse ó noso Centro dous alumnos: unha venezolana de 15 anos que se incorporou ó 24 de xaneiro do 2007 a un grupo de 4º de ESO, e un alumno romanés tamén de 15 anos incorporado a primeiros de marzo a un grupo de 2º de ESO.

A alumna venezolana incorporouse en 4º en razón de que coñecía evidentemente a lingua vehicular, pero non se tivo en conta por parte do equipo directivo da posibilidade de escolarizala nun grupo de 3º polo menos ata que se lle efectuase a proba preceptiva para unha mellor localización. Cando se viu que o seu nivel curricular era de 2º da ESO, xa non se puido tomar a solución de incluíla nun 3º porque resultaba traumático para ela. Propúxoselle á xefatura de Estudos darlle un apoio en lingua castelá e matemáticas por parte dos propios seminarios, pero non houbo posibilidade.

Ó alumno romanés proporcionóuselle unha inmersión lingüística con un horario intenso en aula de apoio (PT) e no D. O. con materiais de aprendizaxe da bibliografía que achegamos.

HORARIO SEMANAL:	
Aula de Apoio (PT)	17 horas
Orientación	3 horas
Tecnoloxía	3 horas
Inglés	2 horas
E. Física	2 horas
Língua Galega	1 hora
Música	1 hora
Língua Castelá	1 hora
C. Sociais	1 hora
Biblioteca (hora de relixión que non cursa)	1 hora

A normativa vixente permite que o horario dos alumnos de Secundaria que precisen estar en grupos de adquisición de linguas pode chegar ás 24 horas semanais. Como pode verse, estivo 21 horas ausente do seu grupo de referencia.

Naquelas clases nas que cumpriu, o alumno tiña a súa propia tarefa preparada pola profesora de apoio. Utilizáronse tamén materiais informáticos: CLIC e “El español es fácil” do MEC en romanés.

A partir do 14 de maio, e dada a evolución positiva no seu aprendizaxe da lingua vehicular oral e escrita e considerando o prexuízo que se lle causaba nas relacións interpersoais co seu grupo o D. O. decidiu a súa incorporación á aula ordinaria (de acordo co titor e profesorado afectado) durante 5 horas máis: titoría, sociais, inglés, matemáticas e música.

O 4 de xuño completouse a súa integración coa incorporación de 3 horas máis até final de curso: 2 de galego, 1 de naturais.

A pesar destes horarios tan específicos, sempre se procurou que participase daquelas actividades lúdicas ou de titoría que eran máis dinámicas: películas, xogos, saídas etc.

Ó mesmo tempo unha antiga alumna do centro que o curso 2007/08 faría estudos en Romanía cunha beca Erasmus ofreceu facer un intercambio lingüístico con este rapaz e os seus irmáns os fins de semana co fin de aprender mutuamente romanés e español.

No curso actual 2007/08 ademais dos dous alumnos citados, este ano incorporouse un irmán procedente do centro de Primaria onde fixo a inmersión lingüística dunha maneira moi satisfactoria, sendo a súa competencia mellor que a do irmán maior. Os dous acoden dentro do seu grupo ós agrupamentos de linguas e matemáticas; o irmán maior recibe unha atención especial pola profesora de A. L. para conseguir unha pronuncia máis adecuada. Ó mesmo tempo e coa colaboración do Concello, váiselle proporcionar o alumno de 2º da ESO a asistencia o programa que comezará en breve para facilitar os coñecementos de galego; o alumno de 1º da ESO tamén comezou as clases de reforzo que por medio do servizos sociais do Concello se lle facilitan.

8. Algunhas conclusións/reflexións

- Reclamamos que a admisión nos Centros de alumnado estranxeiro en calquera momento do curso escolar, non obrigue a poñer parches continuamente, resolvendo con sistemas de “andar por casa” as súas situacións concretas.
- A flexibilización da estrutura organizativa dos centros, así como dos currículos, particións e agrupamentos, de xeito que se poidan adaptar coa mesma eficacia a cada situación particular.

- A creación de aulas de acollida e de ensino das linguas e culturas galega e española.
- A dotación de profesorado especializado no ensino de segundas linguas, que evite a derivación ós/ás profesores/as de A. L., de P. T. ou de Orientación.
- Que a administración educativa galega proporcione o profesorado os instrumentos para que o alumnado estranxeiro reciba a atención adecuada na nosa lingua e cumprir así o Decreto 124/2007 do 28 de xuño (DOG do 29). Na actualidade o D. de O do IES está facendo a tradución dos materiais para este fin.

ANEXO

FAMILIAS INMIGRANTES EN GALICIA: A DIMENSIÓN SOCIOEDUCATIVA DA INTEGRACIÓN

Neste apartado queremos facer referencia á actividade que o curso 2006/07 o IES “Xulián Magariños” de Negreira levou a cabo xunto coa USC e o Concello de Negreira, e que pode servir de exemplo para a realización de actividades coordinadas e conxuntas de promoción cultural dende distintos estamentos.

Este traballo realizouse en horario de tarde e dirixido a aquelas mulleres inmigrantes que teñen pouca actividade social e implicación na vida do pobo; fundamentalmente as marroquís son as que presentan máis dificultades por careceren de coñecementos do idioma. Xa no 2005/06 asistiron os cursos de lingua que lles ofertou o Concello ó tempo que ós fillos se lles proporcionaban clases de apoio.

As participantes foron:

- Nove mulleres marroquís;
- unha tailandesa;
- unha arxentina;
- dúas retornadas de Suíza;
- dúas españolas;
- unha portuguesa.

O profesorado estivo formado por:

- A orientadora do centro, Begoña Cortés, que se encargou dun módulo educativo en que explicou o sistema español de formación, canto á súa organización, xerarquización... e todo isto acompañado de dinámicas activas para facilitar a comprensión dos contidos.

- A educadora familiar do Concello que explicou un módulo social centrado no funcionamento e estrutura do concello, funcións e axuda e asesoramento que os Servizos Sociais achegan.

Dous profesores do ICE da USC (Mar Lorenzo e Miguel Anxo Santos) encargáronse do módulo cultural para proporcionar coñecementos da cultura de acollida partindo das propias experiencias que achegan e sentimentos que lles provoca a súa propia condición de emigrantes e intentando a aceptación e comprensión das actitudes e sentimentos da sociedade de acollida.

PROGRAMA DO CURSO/OBRADOIRO

DATA DE INICIO: 19 DE NOVEMBRO DE 2007

DIAS E HORARIO: LUNS E MÉRCORES DE 19:00 A 21:00

O Obradoiro contará cun total de 28 horas repartidas en 14 sesións de 2 horas cada unha. O contido de cada unha das sesións é o seguinte:

- 1.ª sesión: Para irmos entendendo. Nocións para a comprensión da lingua galega
- 2.ª sesión: Intentémolo nós I. Nocións para a fala da lingua galega I
- 3.ª sesión: Intentémolo nós II. Nocións para a fala da lingua galega II
- 4.ª sesión: Intentémolo nós III. Nocións para a escrita en lingua galega I
- 5.ª sesión: Intentémolo nós IV. Nocións para a escrita da lingua galega II
- 6.ª sesión: Galicia: unha historia, unha xeografía, unha poboación, unha cultura, etc.
- 7.ª sesión: A nosa comarca, o noso concello
- 8.ª sesión: Historia e situación da lingua galega hoxe
- 9.ª sesión: Hoxe vivimos en galego I. Coñecemos o panorama musical e os medios de comunicación en galego
- 10.ª sesión: Hoxe vivimos en galego II. Coñecemos o cine galego
- 11.ª sesión: Hoxe vivimos en galego IV. Coñecemos a internet en galego
- 12.ª sesión: Hoxe vivimos en galego VI. Coñecemos a cociña galega.
Facemos a lista da compra e imos ao mercado
- 13.ª sesión: Hoxe vivimos en galego VII. Facemos o noso currículo e imos a unha entrevista de traballo
- 14.ª sesión: Intercambiamos experiencias e coñecementos

PARA PARTICIPAR NEST OBRADOIRO FAISE PRECISO PRESENTAR A FOLLA DE INSCRICIÓN NO DEPARTAMENTO DE SERVIZOS SOCIAIS (Casa do Concello – Pranta baixa) **ANTES DO 16 DE NOVEMBRO**

OBRADOIRO LINGUA E CULTURA GALEGA

FICHA DE INSCRICIÓN:

APELLIDOS E NOME		D.N.I.
DATA DE NACEMENTO	PAIS DE ORIGEN / NACIONALIDADE	
ENDEREZO	CÓD. POSTAL	
TELÉF.	E. MAIL	
PROFESIÓN / OCUPACIÓN:		
ESTUDIOS REALIZADOS:		

* ¿Canto tempo leva residindo en Galicia? _____

* ¿Canto tempo leva residindo na Estrada? _____

* Cal considera que é o seu coñecemento do idioma galego:

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| - Falado | ☐ Bo | ☐ Normal | ☐ Escaso | ☐ Ningun |
| - Escritura | ☐ Bo | ☐ Normal | ☐ Escaso | ☐ Ningun |
| - Comprensión oral | ☐ Bo | ☐ Normal | ☐ Escaso | ☐ Ningun |
| - Comprensión escrita | ☐ Bo | ☐ Normal | ☐ Escaso | ☐ Ningun |

* Considera que o coñecemento da lingua e cultura galega é importante para o seu desenvolvemento de cotío:

☐ Si ☐ Non

¿Porque? _____

OBSERVACIÓNS:

A Estrada, _____ de novembro de 2007

Asda: _____

Bibliografía

- Ahmad Alkuwafi e Monserrat Torres (2006): *Los libros de Nur*. Español-rumano. Col. "Educar en la diversidad". Barcelona: Ed. Punt d'intercanvi.
- CEIP Joaquín Carrión Valverde (2004): UDICOM (Unidades Didácticas de Compensatoria). <<http://www.educarm.es/udicom>>
- Consello de Europa (2001): *Marco europeo común de referencia para as linguas: aprendizaxe, ensino, avaliación* (2002). Xunta de Galicia, 2005.
- Díaz Sanroma, Josefina (2001): *En contacto con ... Método de alfabetización para inmigrantes*. Madrid-ASTI: Fundación Santa María.
- García Armendáriz e outros (2003): *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes*. Navarra: Departamento de Educación.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2001): *Extranjeros en la escuela*. Gijón: Proyecto Piedra.
- Grupo Eleuterio Quintanilla (2001): *Viaje a la esperanza*. Gijón: Proyecto Piedra.
- Pintori Olivotto, Adriana (2005): *Guía práctica de conversación español-rumano*. Málaga: Arguva.
- Hervás, M^a J. e outros (2006): *Español para ti. Iniciación en ambientes educativos multiculturales*. Almería: Delegación Provincial de Almería de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- Hortelano M^a L. y González, E. (2004): *La pandilla. Curso de español para niños y niñas*. Madrid: Didascalía.
- López Garzón, Gloria (1999): *Enséñame a hablar. Cuaderno de lecto-escritura*. Granada: Grupo editorial universitario.
- Pacios Jiménez, R. M^a (1991): *Vocabulario activo e ilustrado del español. Diccionario en imágenes. 1000 palabras básicas*. Madrid: SGEL.
- San Román, Teresa (1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Barcelona: UAB.
- VV.AA (2007): *Vocabulario ilustrado español-rumano*. Barcelona: Icaria.

