

Presentación.

La enseñanza y el aprendizaje del español (castellano) en aulas multilingües. De los fundamentos a las expectativas

Concha Moreno García

Universidad Antonio de Nebrija

Coordinadora de la sección monográfica

Resumen

En este artículo se hace una reflexión que parte de las necesidades percibidas por el profesorado de la enseñanza reglada ante la incorporación al sistema educativo de alumnado no autóctono y llega hasta las expectativas abiertas por diferentes disciplinas que abordan la situación con mirada crítica, pero que al mismo tiempo ofrecen posibilidades que respondan a las demandas planteadas. Tras recordar los inicios de la enseñanza del español, mostramos cómo se pasa de los primeros alumnos que elegían estudiarlo voluntariamente a los que tienen el derecho y la obligación de aprenderlo dentro del sistema educativo. Asimismo, se presenta el monográfico destacando un elemento que recorre todos los artículos que lo componen de manera implícita: el componente afectivo como factor de éxito en el aprendizaje de la lengua.

Palabras clave: demandas del profesorado, renovación de la enseñanza, español lengua extranjera, español segunda lengua, componente afectivo.

Abstract: *The Teaching and Learning of Spanish in Multilingual Classrooms. From Basic Notions to Current Prospects*

This article presents a reflection starting from the necessities perceived noticed by mainstream education teachers, as a result of the inclusion of non-native students in the education system, up to the prospects created by the different disciplines which tackled this particular issue with a critical view although, at the same time, offers a set of possibilities to meet the resulting demands.

After focusing on the initial teaching of Spanish, we show how at the beginning the first learners chose voluntarily to study this language voluntarily and then, at a later stage, they had both the right and obligation to learn it within the education system.

Finally, we presents the Monographic stressing an element present in all articles, that compose it in a implicit way: the affective component as a successful issue in the process of learning a Language.

Key words: teachers' demands, education renewal, Spanish as a foreign language, Spanish as a second language, affective component.

Justificación del monográfico

Será sin duda un tópico comenzar felicitando a la *Revista de Educación* por dedicar un monográfico a este tema, pero nos parece imprescindible –y por tanto digno de reconocimiento– que se consagre un espacio institucional a las reflexiones que se desprenden de la situación que vive la enseñanza de las lenguas en la escuela en estos momentos.

Ha crecido en los últimos años la literatura en español, traducida o en versión original, sobre la enseñanza y el aprendizaje de las segundas lenguas. Los artículos y libros que abordan su enseñanza, también. Por otra parte, existe una demanda creciente de bibliografía relacionada con la mejor manera de gestionar (organizar, dinamizar, etc.) las clases de cualquier materia, en las que convive el alumnado autóctono con el que procede de muy variados países, que unas veces no domina la lengua escolar y otras, aunque si lo haga –caso de los latinoamericanos– puede que no responda al modelo de *aprendices* que los docentes tienen en mente, ni estos alumnos se verán siempre reflejados en las actitudes o en los contenidos curriculares.

Además, el contexto educativo actual está dando lugar a una gran actividad en torno al tema –investigaciones, foros de debate, páginas web, *blogs*, etc.– que demuestra una situación de cambio, de crisis, entendida etimológicamente, que llega desde las aulas hasta las Administraciones educativas. Los docentes no son, pues, una voz que clama en el desierto. Es cierto que faltan cosas por hacer, pero como demuestra la extensa bibliografía recogida en el último artículo del monográfico, hay también mucho hecho ya, quizá no siempre bien conocido. Y en este capítulo de «lo ya hecho» debemos incluir, para ser justos, la labor constante de los y las docentes que tratan de salir al paso y dar respuesta educativa a unas realidades para las que su formación académica no los preparó.

Con estas premisas surge la idea de dedicar un monográfico a la enseñanza y el aprendizaje del español en el contexto escolar, dejando para otra ocasión el análisis de estos procesos en otros contextos (como la educación de personas jóvenes y adultas) igualmente significativos, pero que requieren un tratamiento en profundidad que un mono-

gráfico no permite. Ciertamente no es lo mismo enseñar a niños y a adolescentes que a adultos; no es lo mismo enseñar a personas alfabetizadas que sin alfabetizar; etc., por lo que nuestra reflexión se centra en esta ocasión en los fundamentos y expectativas que genera esta nueva forma de constituir el grupo-clase y que va más allá de la llamada «atención al alumnado inmigrante». Es una cuestión de posicionamiento ideológico, pero también metodológico, que tiene sus implicaciones pedagógicas (Moreno García, 2004, p. 32):

Tanto en los medios de comunicación como en la forma de hablar cotidiana, sea del profesorado, sea de la gente de la calle, se alude a un colectivo al que se etiqueta como «los inmigrantes»¹. Este término, cuyo significado parece que todos conocemos, pretende definir, abarcar, a unos seres humanos como si fueran iguales, como si el hecho de haber salido de sus países en condiciones precarias y haber llegado al nuestro en busca de una vida mejor los uniformara en lo referente a sus maneras de ser personales, sus conocimientos y sus lagunas, sus esperanzas, sus miedos, sus sensaciones, sus angustias, etc. Si tomamos una por una a las personas de nuestra clase de apoyo, lo que vemos y «sabemos» es que *no hablan español* y olvidamos todo lo demás de su personalidad. Por lo tanto cometemos dos graves errores que condicionarán nuestra enseñanza. Uno: considerar a todo el colectivo por igual (...). Dos: juzgar sus capacidades a través de lo que no saben.

Este cambio del que hablamos no viene motivado solamente por la llegada de personas de diferentes países y lenguas, con las concepciones propias del mundo que se desprenden de las culturas que traen consigo, sino también, y quizá fundamentalmente, por una situación de cambio global que provoca la necesidad de revisar los planteamientos del proceso de enseñanza y aprendizaje para responder a las nuevas necesidades sociales. Como sostienen Cambra y Fons (2006, p. 246)

(...) la actual situación de crisis ha puesto de relieve dos grandes insuficiencias de muchos planteamientos didácticos en las clases de lengua(s):

1. La concepción de la enseñanza basada en una supuesta homogeneización del alumnado, el cual sigue trabajando al mismo ritmo y en gran grupo, dirigido por el profesor, siguiendo inercias (...).
2. La permanencia de concepciones tradicionales en los contenidos de lengua, limitadas a las formas lingüísticas (...). Estamos todavía lejos de una enseñanza que debería dar prioridad al uso de la lengua en su contexto

¹ En la misma línea está el artículo disponible en http://www.aulainterultural.org/IMG/pdf/ellos_y_nosotros.pdf

(...). Se tiene poco en cuenta el contacto de las lenguas en las aulas, se ignoran los repertorios de los alumnos y no se hacen visibles sus lenguas, incluso durante los momentos de reflexión metalingüística.

Es decir, que los modelos movidos por la inercia deben dar paso a otros nacidos de la reflexión sobre la acción y movidos esta vez por nuevas formas de concebir la interacción docente-discente. A menudo observamos que la inmediatez de las necesidades pedagógicas que nos acucian –«¿qué voy a hacer mañana en clase?»; «¿cómo voy a tratar a esta persona en concreto?»; «¿estoy cumpliendo con los objetivos fijados?»; etc. – nos resta tiempo para observar nuestras actuaciones desde una distancia más objetiva –todo lo objetivo que pueda llegar a ser–, que nos lleve a un replanteamiento de actitudes y conductas que repercuta en nuevas actuaciones. Por otra parte, la reflexión sobre la acción nos lleva a tener presentes unos principios expuestos ampliamente por Donald Schön (1992, 1998) y que podríamos resumir sucintamente así: se debería pensar en lo que ha pasado en el aula y recordar cuáles han sido los hechos más destacados tanto en sentido positivo como negativo; de los unos se sacarían posiblemente estrategias para crear modelos de aplicación en el futuro; de los segundos, un análisis de las causas a la luz de diferentes marcos teóricos para generar diferentes interpretaciones. Según ellas se podrán tomar decisiones sobre nuevas actuaciones.

Por ello, porque hay que abrirse a nuevos modos de estar en el aula, hay que replantearse la formación, hay que atender a los marcos teóricos y metodológicos que fundamentan las decisiones que se toman antes de entrar en ella y que se materializan en el trabajo diario. Pero este replanteamiento no es tarea exclusiva de los docentes conscientes y responsables; nada podrá hacerse que resulte realmente efectivo a medio, pero sobre todo a largo plazo si los planes de estudios universitarios y las Administraciones educativas no se hacen eco de estas nuevas necesidades de formación inicial y permanente del profesorado.

La voz de los docentes: breve análisis de necesidades

Señala Rod Ellis (1995, pp. 73-89) que desde que la adquisición de segundas lenguas se constituyó en una disciplina de estudio independiente –en los años sesenta– las teorías sobre adquisición han proliferado sin que ninguna se haya erigido en definitiva, por lo que el autor defiende que este hecho demuestra la falta de madurez de esta ciencia. Por su parte

las instituciones –y con ellas los y las docentes–, ante la falta de modelos teóricos «maduros» con los que sustentar su práctica, mantienen enfoques y métodos de enseñanza que se han conservado por tradición más que porque hubieran demostrado su eficacia. Sin embargo, desde la afirmación de Ellis hasta hoy, se han dado pasos importantes en lo científico y en lo institucional. Muy recientemente se han publicado dos reales decretos que establecen las competencias básicas² por desarrollar por el alumnado, que por tanto regularán la labor educativa. Dada su reciente aparición habrá que esperar a ver los efectos que producen, entretanto, lo que se percibe cuando se toman como muestra de la situación los comentarios y peticiones que aparecen en distintos espacios formativos universitarios –cursos de master, experto, etc.³– es que el alumnado está más preocupado por resolver su caso concreto, que por encontrar fórmulas o modelos sustentados en teorías pedagógicas de adquisición de lenguas, o en un enfoque menos homogeneizador de las actuaciones.

Una mirada rápida sobre las demandas del profesorado para poder resolver las dificultades planteadas por la incorporación a las aulas de un alumnado que las convierte en contextos multilingües, nos hace constatar una serie de evidencias que, una vez tomadas en consideración, podrían servir para renovar el sistema. Confirman, además, la urgencia de proporcionar esos modelos teóricos a los que nos referimos. Por ello, en este monográfico tratamos de presentar los nuevos caminos abiertos y los que quedan por abrir en esta dirección.

Algunas de las demandas del profesorado fueron recopiladas por el Instituto Cervantes en el acta de conclusiones de un Encuentro denominado «La enseñanza del español a inmigrantes»⁴. Si nos fijamos en las conclusiones sobre las necesidades detectadas en el contexto escolar, leemos lo siguiente:

GRUPO 1. *La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar. Enseñanza primaria*

1. Acción/presión política.
2. Proyecto curricular específico.
3. Formación del profesorado (inicial y permanente).
4. Encuentros de profesores y grupos de trabajo (líneas de investigación).
Publicaciones.
5. Materiales.

⁽²⁾ El Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria.

⁽³⁾ Un buen ejemplo de lo que decimos se encuentra en los diferentes foros abiertos en el CVC o en las listas de distribución.

⁽⁴⁾ Las conclusiones pueden consultarse en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/conclusiones.htm>.

GRUPO 2. *La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar. Enseñanza secundaria*

1. Política de inmigración y educación que se concrete en el aumento de recursos materiales y humanos para mejorar las condiciones de vida de la población inmigrante⁵.
2. Creación de un puesto de profesor especialista de español en los centros.
3. Formación continua para el profesorado e implicación de toda la comunidad escolar.
4. Revisión de los currículos y adaptación de los existentes⁶.
5. Creación de materiales didácticos específicos para inmigrantes⁷.

Al margen de nuestro acuerdo o desacuerdo con el fondo de estas peticiones y con la forma en que se expresan, lo que revelan es una situación doblemente conflictiva: por un lado la necesidad de cumplir los objetivos de un currículo considerado inadecuado por diferentes voces y desde diversos campos de investigación, alejando el fantasma del fracaso escolar y, por otro, la falta de preparación para enseñar en el marco de ese currículo y comunicarse con un alumnado al que los y las docentes no siempre entienden y que muchas veces perciben como problema. En el conjunto de conclusiones del Encuentro a las que nos venimos refiriendo, podemos constatar las siguientes evidencias:

- En la formación inicial exigida a los docentes, no aparecían asignaturas relativas a la adquisición de lenguas, ni al plurilingüismo, ni tampoco a la didáctica de las lenguas –al menos en los planes de estudios de Filología–, por lo que se comprende la demanda de formación.
- La mayoría de los docentes han sido preparados para la educación o la formación en un contexto monolingüe. Su práctica hasta hace relativamente poco tiempo se ha desarrollado de esa forma –salvo en las comunidades bilingües–, lo que justifica la petición de especialistas en enseñanza de español a los que se considera más preparados porque su práctica los ha situado desde siempre en clases en las que lo «normal» era la variedad de lenguas y culturas.
- Las estrategias aprendidas para atender a la diversidad –principio incluido en el sistema educativo desde la implantación en 1990 de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)– hacían referencia a la diversidad y

⁵ Hablar de mejorar las «condiciones de vida de las personas inmigrantes» nos parece, en este contexto, a la vez impreciso y ambicioso, con el peligro añadido de caer en enfoques etnocentristas.

⁶ Este punto no deja claro si se trata de la reelaboración de algunos currículos y de la adaptación de los actuales o de la revisión y adaptación de los que están en vigor.

⁷ La cuestión de la elaboración de materiales específicos para personas inmigrantes, al margen de resultar ideológicamente discutible, nos lleva a una posible discriminación entre *aprendientes*, tema que en sí mismo sería motivo de otro artículo.

pluralidad del Estado (artículo 1.e. del Título preliminar⁸⁾) y, aunque era difícil imaginar que en el plazo de 20 años nuestras aulas fueran una representación de las Naciones Unidas, el sistema educativo perfilado por esta Ley tenía «(...) la suficiente flexibilidad como para aspirar a servir de marco a la educación española durante un largo período de tiempo, siendo capaz de asimilar en sus estructuras las reorientaciones que pueda aconsejar la cambiante realidad del futuro». A pesar de todo, la diversidad actual exige medidas más concretas y de mayor alcance, por lo que se justifica plenamente la demanda de formación específica y la activación de líneas de investigación sobre el tema. Hay que decir, no obstante, que muchos docentes ponen en marcha por su cuenta –con la aprobación del centro y la participación de algunos de sus colegas– planes de acción novedosos. Por destacar alguna de estas experiencias innovadoras mencionaremos la intervención de un «especialista» en el aula de referencia que colabora con el profesor o profesora, al mismo tiempo que se inicia una escuela de madres para ampliar la red de apoyo (Morales Orozco, 2006).

- Puesto que en las *aulas de compensatoria* no hay que compensar la falta de conocimientos de la lengua vehicular de la escuela –en todo caso se compensaba la lecto-escritura o el conocimiento metalingüístico–, la petición de los docentes vuelve a ser formación para poder trascender ese espacio.
- La sociedad española en general –y los docentes son parte de ella– no se podría caracterizar como plurilingüe, con las excepciones que se quieran contemplar. Ello repercute en la falta de estrategias que presentan quienes manejan varias lenguas aunque no las dominen todas con el mismo grado de competencia. Esta evidencia hace que, en muchos casos, no se considere como una riqueza el hecho de que en una clase haya alumnado que, si bien no habla español, sí habla dos o tres lenguas diferentes. Esta situación no se refleja expresamente en las conclusiones del Encuentro, pero es un hecho que se deriva de ellas.

⁸⁾ Título preliminar. *Artículo 1:* El sistema educativo español, configurado de acuerdo con los principios y valores de la Constitución, y asentado en el respeto a los derechos y libertades reconocidos en ella y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación, se orientará a la consecución de los siguientes fines previstos en dicha Ley:

- a) El pleno desarrollo de la personalidad del alumno.
- b) La formación en el respeto de los derechos y libertades fundamentales y en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia.
- c) La adquisición de hábitos intelectuales y técnicas de trabajo, así como de conocimientos científicos, técnicos, humanísticos, históricos y estéticos.
- d) La capacitación para el ejercicio de actividades profesionales.
- e) La formación en el respeto de la pluralidad lingüística y cultural de España.
- f) La preparación para participar activamente en la vida social y cultural.
- g) La formación para la paz, la cooperación y la solidaridad entre los pueblos.

Hay otro conjunto de demandas que afectan a las distintas Administraciones competentes en materia de educación:

- Creación de programas de formación específica en los planes de estudios universitarios (de grado y de posgrado).
- Necesidad de abrir y apoyar líneas de investigación sobre el tema. Aunque no se especifican líneas concretas, sugeriríamos que éstas se orientasen al estudio de diferentes aspectos de la adquisición de segundas lenguas, hacia la práctica docente respaldada en modelos basados en competencias, por ejemplo, o hacia las repercusiones del plurilingüismo, no sólo en el contexto pedagógico del aula, sino también en la sociedad.
- Fomento institucional de encuentros de profesores, que permitan el intercambio de experiencias y la reflexión conjunta.
- Necesidad de establecer un currículo específico para la enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares, que oriente la actuación del profesorado.
- Y, por último, se constata la urgencia de disponer de materiales didácticos adecuados.

Del español como lengua extranjera (ELE) al español como segunda lengua

Aquilino Sánchez señalaba ya hace tiempo en una de sus obras (1992, p. 11):

La historia de la enseñanza del español como lengua extranjera se inicia en el momento en que el imperio español sale de las fronteras peninsulares y se convierte, con Carlos V, en la potencia hegemónica y en el motor comercial de Europa en pleno siglo XVI. (...) Y esto ocurre no en España, donde no se detecta una definida conciencia respecto a la enseñanza del español a otras gentes, sino en el continente americano reciente descubierto y en los países centro-europeos, para los que la comunicación lingüística presentaba características de mayor necesidad.

Es pues antigua la tradición en este terreno y, lo mismo que entonces, la importancia de la sistematización de la enseñanza del español viene dada desde fuera: la comu-

nicación cultural, económica, turística, etc., del resto del mundo con Latinoamérica⁹ y con España, y la llegada a nuestro país de personas procedentes de otros países que desean o necesitan saber español con diferentes grados de habilidad y competencia, y con diferentes objetivos. Con tanta historia a sus espaldas, este proceso ha pasado por todo tipo de enfoques, aproximaciones y metodologías. No es este el espacio para repararlas todas, por lo que remitimos a las personas interesadas al citado libro de Sánchez (1992) y al artículo del monográfico que aborda específicamente este tema. Lo que sí destacaremos es que a pesar de que en lo que a investigaciones y publicaciones se refiere la enseñanza del español ha ido con retraso en relación con la enseñanza de otras lenguas europeas como el inglés o el francés, el salto cualitativo y cuantitativo que ha dado en los últimos 25 años merece que tengamos en cuenta sus logros cuando se trata de revisar los fundamentos teóricos y las propuestas prácticas. Lo que sorprende, quizá, es que esos logros no hayan servido de apoyo o de referente del necesario proceso de renovación de la enseñanza en las aulas –a veces en formatos de nombres muy variados y con dotaciones muy diversas, como muestra el artículo que cierra el monográfico– en las que se «coloca» al alumnado inmigrante con el deseo bienintencionado de hacerles adquirir aceleradamente con clases de refuerzo, los rudimentos lingüísticos necesarios para seguir incluidos en su grupo de referencia. Como poco, esta situación necesita docentes preparados específicamente.

Esta situación puede deberse a que la enseñanza de ELE se ha dirigido y referido generalmente a lo que sociológicamente parecen considerarse «inmigrantes de primera categoría», es decir, a personas con poder adquisitivo medio-alto que se inscriben voluntariamente en cursos privados organizados por academias y universidades. El hecho de que estos alumnos-clientes tuvieran que marcharse satisfechos de los cursos recibidos, obligó a buscar estrategias didácticas que han mejorado la docencia de este profesorado especialista. Volver la mirada hacia lo conseguido en ese ámbito significa rentabilizar sus logros adaptándolos a los diferentes grupos de personas y a los variados contextos de aprendizaje. Un ejemplo de ello, que aparece de manera transversal en los artículos de este monográfico y que resulta interesante concretar, es la preponderancia que se ha dado en las programaciones de ELE o de L2 a la repercusión del componente afectivo en el aprendizaje (Arnold, 2000). Este es un factor muy importante para el refuerzo del auto-concepto y la autoestima que el *aprendiz* trae o desarrolla en la escuela, y decisivo en

⁹⁾ Ya cerrado este monográfico, se inaugura el IV Congreso Internacional de la Lengua Española en Colombia. Queríamos hacer nos eco brevemente de este acontecimiento que tendrá repercusiones inmediatas, pero que para nosotros demuestra especialmente que la historia que se inició en la América hispanohablante sigue creciendo hoy por esos rumbos.

las actitudes que genere hacia la(s) lengua(s) que está aprendiendo¹⁰; importante también por tanto para su desarrollo cognitivo, como recuerdan Arnold y Brown:

Hay que señalar que la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro (Arnold y Brown, 2000, pp. 19-21).

En este mismo artículo, que se titula significativamente «Mapa del terreno», los autores se refieren también al doble beneficio que supone la comprensión de la función de la afectividad en el aprendizaje de idiomas. Por un lado nos dicen que no se trata de «solucionar problemas generados por las emociones negativas (sino de) crear y utilizar emociones positivas y facilitadoras». Afirman que ni con los mejores materiales ni con las técnicas más innovadoras se podrán compensar la ansiedad, el temor, etc., que ponen en peligro «el potencial óptimo de aprendizaje». Citan los estudios de Damasio (1994) y de Goleman (1995) para referirse a la forma en que se tienen en cuenta las emociones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Arnold y Brown proponen no desatender las emociones negativas, pero centrarse más en el desarrollo de las positivas. Por otro lado señalan, y aquí está el segundo beneficio «(...) interesarnos por la afectividad en el aula de idiomas va más allá de la enseñanza de idiomas e incluso más allá de lo que tradicionalmente se la ha considerado el campo académico». Se refieren los autores, de nuevo, a los trabajos de Goleman que hablan de un «mandato ampliado» para todas las instituciones educativas, que propone como solución «una nueva visión de lo que pueden hacer los centros de enseñanza para educar globalmente al alumno uniendo mente y corazón en el aula». Ehrman (1998, p. 102), citado también por ellos, afirma: «se hace cada vez más evidente que el objetivo del aprendizaje en el aula no es sólo transmitir información de contenidos». ¿No parecen estos mensajes especialmente dirigidos a nuestra docencia, a nuestro alumnado y a circunstancias que podrían explicar parte de sus dificultades o su fracaso en el aprendizaje -que en el fondo es el nuestro- o su desinterés por el dominio de la(s) lengua(s), entre otras cosas? Ciertamente sí, aunque esta posición no es solo válida para el alumnado inmigrante, sino extensible a todos.

¹⁰⁾ Para que esas actitudes se transformen de manera positiva habría que empezar por dejar de lado lo que hemos denominado en otra publicación el «analfabetismo emocional de algunos docentes» http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Conchamoreno_Lengua_en_la_escue.pdf.

Sería bueno, pues, que la enseñanza de las lenguas en el ámbito escolar no estuviera centrada exclusivamente en programas formales donde el objetivo prioritario es su análisis; sería de gran utilidad, y mucho más motivador, concebir y orientar esas clases partiendo de las necesidades y conocimientos del alumnado, de su interacción entre ellos y con el profesorado¹¹, para reforzar la comunicación y la expresión oral y escrita. Es necesario trascender la enseñanza centrada sólo en los contenidos para, sin olvidarlos, acercarse más al enfoque de competencias centrado en el alumno, como se define en los Reales Decretos (MEC, 2006) ya citados.

Lo cierto es que en 2002 aparece el «Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación» (MCERL)¹² que ofrece orientaciones generales de gran calado:

Un marco de referencia para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas, que sea integrador, transparente y coherente, debe relacionarse con una visión muy general del uso y del aprendizaje de lenguas. El enfoque aquí adoptado, en sentido general, se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (...) El enfoque basado en la acción, por lo tanto, también tiene en cuenta los recursos cognitivos, emocionales y volitivos, así como toda la serie de capacidades específicas que un individuo aplica como agente social (2.1. Un enfoque orientado a la acción).

En este marco no se hacen distinciones entre los usuarios, y el carácter de agentes sociales que se les atribuye incluye a cualquier persona que aprenda una lengua dentro del territorio comunitario, cada día más amplio. No obstante, marcaremos una diferencia a efectos metodológicos. Si antes hablábamos de alumnos-clientes que,

⁽¹¹⁾ En relación con nuevas formas de relación entre el profesorado y el alumnado nos gustaría recordar, aunque brevemente, la conocida como «pedagogía de contrato» iniciada en 1980 con la publicación de Brousseau «L'echec et le contrat» en la revista *Recherches* y recogida en el libro de Halina Przesmycki: *La pedagogía de contrato*. Según la autora, esta forma de actuación es un excelente recurso contra el fracaso escolar y la desmotivación, y lo defiende presentando casos concretos. Dice: «existe un *contrato* en pedagogía cuando un alumno o alumna y un profesor o profesora intercambian sus opiniones, comentan sus necesidades, sus sentimientos, comparten proyectos y deciden en colaboración la forma de llevarlos a cabo y la evaluación del aprendizaje que quieren realizar y de los resultados alcanzados». No se trata de dejar hacer sino de comprometerse por ambas partes a cumplir lo pactado. Esto, obviamente, implica dejar de concebir las fuentes del saber de manera unidireccional y a los alumnos y alumnas como receptores de instrucción formal, entre otras cosas.

⁽¹²⁾ Usamos la versión digital disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

cuando aprenden voluntariamente la lengua fuera de los países en que se habla no cuentan con el refuerzo del ambiente, ahora nos referiremos a aquellos alumnos que deben incorporarse al sistema educativo obligatorio en nuestro país, y que si no hablan la lengua vehicular –la lengua de la escuela–, verán mermadas sus posibilidades de aprender y de acceder a la plena ciudadanía. Estos alumnos tienen que aprender español no sólo para facilitar sus relaciones sociales, sino como instrumento de acceso al currículo, que les permita progresar. Por otra parte, el hecho de encontrarse en situación de inmersión, en la que pueden oír y practicar la lengua objeto de estudio valiéndose de diversas estrategias supone un apoyo del entorno que no siempre es aprovechado como *recurso educativo* válido por aquél profesorado que se atiene escrupulosamente a los contenidos que aparecen en el currículo o en los manuales.

Tampoco es habitual que la(s) lengua(s) materna(s)¹³ del alumnado sirva(n) como punto de partida o como apoyo para la enseñanza de la(s) nueva(s) lengua(s). Parte del profesorado alega que no se pueden conocer todas las lenguas presentes en el aula. Siendo cierto, en su ayuda aparecen hoy estrategias que aportan un enfoque intercultural y plurilingüe que pretende dar respuesta a las dificultades. Por su interés, este enfoque es tratado en el monográfico.

En cuanto a la pregunta sobre qué se debe enseñar, convendría recordar a Gee (1990), cuando afirma que la adquisición de una segunda lengua implica ir más allá de los repertorios lingüísticos aceptables, donde el estudiante debe apropiarse de conductas y valores socioculturales propios de la comunidad. Esta posición, admitida desde hace mucho tiempo por la comunidad científica y docente, nos plantea hoy en un contexto escolar multilingüe materia nueva para el debate: ¿perseguir la adopción de actitudes y valores considerados aceptables por la comunidad de la que los nuevos españoles forman parte significa renunciar a los suyos? ¿es posible hablar de la convivencia de conductas y valores sociolingüísticos y culturales, o hay que priorizar los de la sociedad de acogida? Este tema es abordado en uno de los artículos incluidos de este monográfico.

¹³ Precisamente el día 21 de febrero se celebra El Día Internacional de la Lengua Materna, proclamado por la Conferencia General de la UNESCO en noviembre de 1999. Anualmente, desde febrero de 2000, esta fecha es observada con el objetivo de promover el multilingüismo y la diversidad cultural. Según la UNESCO, toda iniciativa para promover la difusión de las lenguas maternas servirá no solamente para incentivar la diversidad lingüística y la educación multilingüe, sino también para crear mayor conciencia sobre las tradiciones lingüísticas y culturales del mundo e inspirar a la solidaridad basada en el entendimiento, tolerancia y diálogo. El término «lengua materna» hace referencia a varias situaciones: el o los idiomas que hemos aprendido primero; el o los idiomas con los que nos identificamos o con el que nos identifican los demás; el idioma que mejor hablamos y que más usamos; el primer idioma (fuente: http://www.aulaintercultural.org/articulo.php?id_articulo=2176) (Consulta 20/2/07).

En este complejo y relevante tema, aún nos encontramos con más preguntas que respuestas. Nos vemos frente a una serie de posibilidades de actuación que se interonan en diferentes campos:

- El replanteamiento de la formación del futuro profesorado para que sepa trabajar en aulas ricas y complejas, como las que se describen en varios de los artículos de este monográfico.
- La reformulación de los objetivos educativos y de los planes de enseñanza para que contemplen otras variables a la hora de analizar el fracaso escolar en general, y el de los nuevos alumnos y alumnas (inmigrantes) en particular. Ello implicará centrar los esfuerzos en nuevas formas de trabajo en el aula y fuera de ella.
- La colaboración más estrecha de los centros de enseñanza con los padres y madres en busca de soluciones más efectivas a situaciones de conflicto¹⁴.
- La incorporación del plurilingüismo como riqueza dentro y fuera del espacio escolar.
- La continuación de líneas de investigación ya abiertas tanto en la adquisición de lenguas, como en la reflexión sobre la acción pedagógica en el aula.

Estas son algunas de las propuestas más interesantes que ya han empezado a dar fruto.

Temas y propuestas recogidas en el monográfico

Cada una de las colaboraciones de esta sección contribuye a comprender la situación, dificultades y logros de la enseñanza y el aprendizaje del español como L2 en contextos educativos multilingües. Analizaremos brevemente cada uno de ellos.

El enfoque intercultural y la cohesión social

Martina Tuts nos sitúa en una perspectiva interdisciplinario y propone «(...) una reflexión sobre la acomodación social, económica y lingüística de los individuos en contexto multilingües, y el necesario desarrollo de habilidades para un plurilingüismo funcional». Trasciende las aulas para hacernos reflexionar sobre la necesidad de ele-

¹⁴ Queremos recordar aquí el libro *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela*, publicado recientemente y nacido del análisis de la experiencia y de la reflexión posterior. Así mismo destacamos *Educación en valores y ciudadanía*, en el que se propone un cambio radical desde el principio porque rechaza «el papel tradicionalmente homogeneizador de la escuela. Enseñamos valores del pasado». Sin que en ninguno de los dos se haga referencia a la pedagogía de contrato, los postulados de ambos conciben las instancias educativas y su potencial transformador de forma convergente con ella.

var el rango de las lenguas –cooficiales o extranjeras– que realmente se hablan en el Estado español, dada la importancia que esta decisión tendría en esa cohesión social. Parte de lo que llama «contrato social» para llevarnos hasta el desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural deteniéndose en «Lo que diferencia fundamentalmente este concepto del de «multiculturalismo» [que] radica probablemente en que éste no se limita a describir una situación ni a categorizar a las personas en función de su pertenencia cultural o étnica. El enfoque intercultural consiste en un proceso dinámico de transformación social en el que los individuos están llamados a ejercer un papel activo y solidario, conscientes de su interdependencia, pero es también una filosofía y una corriente de pensamiento político que lleva a la sistematización de este enfoque». Se trata de una reflexión previa sobre actitudes y conceptos del ámbito educativo, en su acepción más amplia que ha sido retomada, desde distintas perspectivas, en los artículos siguientes.

Un enfoque sociolingüístico

El enfoque sociolingüístico desde el que aborda el tema Francisco Moreno Fernández, concibe la lengua como una competencia comunicativa o pragmática cuya función esencial es la interacción social y cuyo uso, desarrollo y adquisición siempre se producen contextualizadamente; el enfoque sociolingüístico coloca al hablante en el centro de sus intereses, y su producción se interpreta como el desarrollo de unas funciones sociopragmáticas y como el fruto emergente de la misma actividad comunicativa (Preston, 1989). En este caso, el foco está en presentar la importancia que se da a los y las *aprendices* y al contexto dentro de este enfoque. Nos ha parecido crucial que se tengan en cuenta los factores lingüísticos y los sociolingüísticos como marco para las reflexiones posteriores. Apoya Moreno Fernández con sus palabras la perspectiva de quienes defienden que el lenguaje se adquiere en interacción y de forma social, reflejada en otros puntos de vista aquí incluidos.

Los pilares de la actuación en el aula

Fernando Trujillo Sáez se acerca a la situación en la que se encuentran los y las docentes en las nuevas aulas y con las diferentes lenguas que en ellas «transcurren». Se plantea si «(...) distintas situaciones establecen diferencias tanto en el nivel de competencia

comunicativa de partida en las lenguas de estudio de los estudiantes como en los recursos a disposición para el estudio (incluyendo entre los recursos a otros hablantes de las lenguas en cuestión con los cuales poder comunicarse). Ahora bien, ¿justifica esto la existencia de didácticas diferenciadas?» Tras una fundamentada reflexión nos propone cuatro pilares que, según su criterio, «están perfecta y sólidamente asentados tanto en la investigación sobre enseñanza de idiomas en contexto escolar como en la práctica, dentro y fuera de nuestro país».

De lo monolingüe a lo plurilingüe

Laura Mijares Molina y Luisa Martín Rojo, desde una perspectiva constructivista del aprendizaje y apoyándose en principios sociolingüísticos, inician su artículo colocando al lector ante el mar multilingüe en el que navegan profesorado y alumnado sin tener muy claras las rutas ni los instrumentos de navegación. Inciden en la forma en que se enseñan las lenguas: «La sumersión lingüística domina en la mayor parte de los programas lingüísticos dirigidos a los alumnos inmigrantes y dedicados en España a la enseñanza de la lengua de la escuela. Esto quiere decir que, a diferencia de los programas de inmersión, el método de enseñanza utilizado no tiene en cuenta las lenguas de origen de los aprendices y por ello se intenta que estos no las utilicen durante el periodo de aprendizaje de la nueva lengua». Nos presentan ejemplos de sus investigaciones que resultarán muy ilustrativos de las propuestas que defienden y de las puertas que abren.

La Lingüística aplicada y los métodos de investigación científica

El artículo sobre este tema nos enfrenta al hecho de que la enseñanza-aprendizaje de una lengua lleva aparejados unos principios teóricos y un posicionamiento que darán coherencia a las medidas adoptadas. Javier Aguado Orea y Marta Baralo Otonello, llaman «nuestra atención sobre algunas alternativas a un modo de concebir el procesamiento lingüístico, y proponen reflexiones acerca de la propia metodología aplicada en su estudio científico», según sus propias palabras. Los lectores encontrarán en estas páginas posturas tan interesantes como las de quienes defienden que el «diseño del lenguaje humano comprende dos mecanismos mentales: la memoria, encargada de los signos arbitrarios que subyacen a las palabras, y la computación simbólica,

encargada del uso infinito que subyace a los medios finitos de la gramática» (Pinker, 1998, p. 240) o como la de quienes creen que «la experiencia de los usuarios con la lengua va conformando las representaciones cognitivas, que se construyen mediante la aplicación de principios generales de la cognición humana a los elementos lingüísticos» (Bybee y McClelland, 2005, p. 382).

Lo que cabe destacar en esta reflexión es que los autores ofrecen modelos de investigación que podrían ser utilizados por los docentes que deseen ir más allá del día a día, lo cual era uno de los puntos recogidos en el breve análisis de necesidades, realizado en la primera parte de este artículo.

Materializaciones de la realidad plurilingüe: el caso de Canadá

Cristina Martínez Sanz nos ilustra sobre lo ocurrido en Canadá, que «se distingue por ser el único país del mundo que incorpora no sólo el plurilingüismo, sino también la multiculturalidad, como parte integral de la política lingüística y cultural del gobierno federal». El recorrido que hacemos de la mano de la profesora de la Universidad de Ottawa nos muestra las idas y venidas en los intentos de crear políticas lingüísticas inclusivas, que tengan en cuenta la diversidad que conforma la identidad de un país. Hemos querido mostrar que el hecho de quererlo no basta. Se nos han presentado modelos, pero ninguno nos garantiza el éxito total.

Las medidas institucionales y la bibliografía

El artículo que cierra la sección, coordinado por Montserrat Grañeras desde el CIDE-CREADE, aborda el estado de la cuestión del tema que nos ocupa tras el análisis de la bibliografía disponible, que es mucha. Recoge las medidas adoptadas por las diferentes Administraciones. Su lectura nos deja la sensación de que se están tomando bastantes más disposiciones de las que aparecen a simple vista y también da muestra de su variedad, lo cual no sabemos si valorar como positivo o negativo. ¿Sería bueno unificar las normativas, las políticas y el trato que recibe institucionalmente el nuevo alumnado? ¿Es más enriquecedor y efectivo que cada Comunidad Autónoma diseñe sus propios planes en este terreno? En cualquier caso queda claro que detrás de cada plan o normativa subyace una forma diferente de concebir la situación de diversidad lingüística y cultural, una forma diferente de situar a las

personas inmigrantes¹⁵ en el aula y en la sociedad. Tratando de agruparlas, nos saltan a la vista al menos dos grandes bloques de medidas: las que se refieren a la atención a la diversidad y las que se encuadran en la educación compensatoria. Esta observación nos induce a preguntarnos sobre la diferencia que hay entre la atención a la diversidad -diversos somos todos y necesitamos que se nos tenga en cuenta como individuos-, la atención compensatoria -que también necesitan los nativos con algún tipo de dificultad para seguir el currículo y el ritmo de la mayoría-, y las necesidades de un alumnado que podría entrar en ambos grupos porque son diversos en relación con los nativos, pero también diversos entre sí. Pueden necesitar la compensación de esos programas por diferentes motivos, uno de los cuales, no menor sin duda, es su desconocimiento de la(s) lengua(s) vehicular. Esto repercute sin lugar a dudas en las actuaciones elaboradas por los centros educativos y llevadas a la práctica por el profesorado.

A modo de conclusión

Según lo define el MCERL (1.3), «el multilingüismo es el conocimiento de varias lenguas o la coexistencia de distintas lenguas en una sociedad determinada. Se puede lograr simplemente diversificando las lenguas que se ofrecen en un centro escolar o en un sistema educativo concretos, procurando que los alumnos aprendan más de un idioma extranjero, o reduciendo la posición dominante del inglés en la comunicación internacional».

Ateniéndonos a esa definición, podríamos vivir en un contexto multilingüe con relativa facilidad siguiendo las pautas del MCERL. Cabe preguntarse si el hecho de tener a su disposición el aprendizaje de varias lenguas afectaría a la manera de relacionarse entre sí de los miembros de la comunidad escolar. Lo cierto es que en la actualidad lo que observamos es que en los centros de cualquier ciudad española coexiste una pluralidad de lenguas habladas, sentidas, vividas, que no siempre son un medio de comunicación con el entorno porque el entorno no las valora, incluso las considera un impedimento para el progreso académico. «En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico (...), un minus-

¹⁵ Como se menciona en este número, se sigue llamando así a quienes ya han nacido en España por el hecho de que sus padres lo fueran. ¿Cuándo perderán ese «status»?

válido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), un minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida)» (Boyzon-Fradet, 1997, p. 68). Esta podría ser la radiografía de muchos alumnos y alumnas de nuestro sistema educativo. La situación de exclusión que puede suponer no dominar la lengua mayoritaria o la lengua de escolarización afecta también a personas que a pesar de ser hispanohablantes no se ven reflejadas en usos, modales, acentos, etc. (Franzé Mundanó, 2002). La dificultad de algunos de estos alumnos y alumnas para seguir el programa académico se achaca frecuentemente a que han sido escolarizados por debajo del nivel que exige el sistema educativo español. Independientemente de que esto sea así, se constata la escasez de nuevos planteamientos, de nuevas aproximaciones, de nuevas maneras de tratar una situación que no tiene vuelta atrás.

Esperamos que tras la lectura de este monográfico el lector haya enriquecido su mirada sobre el tema. Las líneas de investigación abiertas por la Lingüística aplicada y la Psicología cognitiva; la luz que arroja la Sociolingüística sobre los contextos, las personas y las variedades de lengua que hablan; las estrategias aportadas por el plurilingüismo que nos enriquecen dentro y fuera del aula; la didáctica de las lenguas que va más allá y busca educar a los individuos con y desde la cabeza y el corazón; y/o el entendimiento de las lenguas como factores de cohesión social, son los elementos que hemos invitado a este debate.

Referencias bibliográficas

- AGUADO ODINA, T.; GIL JAURENA, I.; MATA BENITO, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela; Familia y escuela en contextos multiculturales*. Catarata, Madrid.
- BOYZON-FRADET, D. (1997): «Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondamental pour les enfants issus de l'immigration», en *Migrants-Formation, CNDP*. Montrouge, pp. 67-84.
- CAMBRA M.; FONTS M. (2006): «Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo en la escuela», en A. CAMPS (COORD.): *Diálogo e investigación en las aulas*. Graó, Barcelona.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación / Instituto Cervantes. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

- ELLIS, R. (1995): «Appraising second language acquisition theory in relation to language pedagogy», en G. COOK; B. SEIDLHOFER (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford University Press, Oxford.
- GEE, P. (1990): *Social linguistics and literacies: Ideology and discourses*. The Falmer Press, Londres.
- MORALES OROZCO, L. (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante*. Catarata, Madrid.
- MORENO GARCÍA, C. (2004): *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*. Catarata. FETE-UGT, Madrid.
- (2003): «La lengua en la escuela. ¿Analfabetismo emocional?», en *Aula intercultural*, http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/Conchamoreno_Lengua_en_la_escue.pdf.
- PRZESMYCKI, H. (2000): *La pedagogía de contrato. El contrato didáctico en la educación*. Graó, Barcelona (1994).
- SÁNCHEZ, A. (1992): *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera*. SGEL, Madrid.
- SCHÖN A. D. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza aprendizaje en las profesiones*. Paidós, Barcelona.
- (1998): *El profesor reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Paidós, Barcelona.
- TUTS M.; MARTÍNEZ TEN, L. (2006): *Educación en valores y ciudadanía. Propuestas técnicas y didácticas para la formación integral*. Catarata, FETE-UGT, Madrid.