

Interculturalidad y educación lingüística del alumnado inmigrante de la provincia de Almería: un estudio de caso

GABRIEL NÚÑEZ RUIZ
AITANA MARTOS GARCÍA
GABRIEL NÚÑEZ-MOLINA
Universidad de Almería

Recibido: 4 de mayo de 2020 / Aceptado: 13 de julio de 2020
ISSN paper edition: 16977467, ISSN digital edition: 2695-8244

ABSTRACT: Traditionally the intercultural experience has taken place in school centres basically throughout the learning of a second language which was mainly based on the study of grammar and literature. Nowadays we know that to learn a language is also to acquire the necessary skills in order to have the adequate communicative and sociocultural competence. But these practices are still narrow, as they do not include different cultures. A qualitative investigation was undertaken, employing ethnographic analysis of a case study, with the aim of obtaining an exact description of grammatical, pragmatic-discursive and cultural contents received by immigrants in the classrooms of Almería, as this is required for planning curricula in accordance with this new paradigm presented.

Key-words: Research, didactic interculturalism, language learning, competences, Rhetoric.

Interculturality and the Linguistic Education of Immigrant Students in the province of Almeria: a case study

RESUMEN: Tradicionalmente la experiencia intercultural ha tenido lugar en los centros educativos sobre todo en forma de estudios lingüísticos o literarios y como instrumento para la adquisición de algunas destrezas: la comprensión lectora, por ejemplo; pero tales prácticas son muy limitadas porque no incluyen las distintas culturas. Nosotros realizamos una investigación cualitativa, mediante un estudio de caso hecho con técnica etnográfica, con objeto de obtener un diagnóstico exacto sobre los contenidos gramaticales, pragmático-discursivos y culturales que recibe el colectivo de inmigrantes en las aulas de Almería, porque solo así podremos planificar unos currículos acordes con este nuevo paradigma.

Palabras clave: Investigación, interculturalidad didáctica, aprendizaje de lenguas, competencias, Retórica.

1. INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN LINGÜÍSTICA DEL ALUMNADO INMIGRANTE DE LA PROVINCIA DE ALMERÍA

1.1. Presentación

Este trabajo de investigación tiene entre sus fines el de indagar en el modelo de educación lingüística, literaria e intercultural que se pone en práctica con el colectivo de inmigrantes de la provincia de Almería tratando concretamente de recoger el paradigma relacionado con la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua.

Es evidente que nuestra investigación adquiere sentido por razones educativas, sociales y culturales (Bourdieu, 1993; Burke, 2010; Touraine, 2005), y responde a la necesidad de tener en cuenta un fenómeno tan en auge como el de la inmigración existente en la provincia de Almería, donde los cultivos bajo plástico han ido acompañados del fenómeno migratorio. El aumento de la población inmigrante en esta provincia, especialmente en las comarcas cuya economía está basada en los mencionados cultivos, es hoy una realidad pujante y, por ello, el alumnado perteneciente a estas familias, escolarizado en nuestros centros, necesita una especial atención; atención mucho más urgente en cuanto tiene que ver con la interiorización de la cultura que los acoge y con el dominio del idioma con el que estos colectivos han de comunicar sus pensamientos y aprehender la realidad en la que están inmersos (Quiles y Campos F.-Fígares, 2015). La adquisición de las competencias generales y de las competencias comunicativa, literaria e intercultural en su nueva lengua y el mantenimiento de la lengua y la cultura maternas son condición *sine qua non* para su pronta incorporación a la comunidad hispano-hablante (Kramsch, 2001).

Para lograr tal fin, hemos creado un programa didáctico que plasma, mediante *microetnografía* de aula aplicada a estudios de caso, los ámbitos mencionados desde una perspectiva intercultural. Como puede apreciarse, por tanto, tratamos de poner en práctica un modelo que nos permita diagnosticar las tres competencias mencionadas: comunicativa, literaria e intercultural (Stern, 1992) del alumnado inmigrante que cursa en nuestros centros la enseñanza secundaria (Núñez y Núñez-Molina, 2018).

1.2. Justificación teórica

Con objeto de proceder a la reflexión teórica en la que imbricar la investigación que hemos llevado a cabo, empezaremos por justificar nuestro enfoque.

En estas aulas objeto de nuestra indagación creemos que el enfoque basado en la teoría *Hermenéutica* es el pertinente porque nos evita caer en unas prácticas que nos ligen todavía a los paradigmas (Kuhn, 1994) del pasado para contemplar como centros de interés, que dirían los institucionistas (Caso, 1880; Giner de los Ríos, (1877, p. 77), las lenguas y las culturas de los estudiantes que comparten las clases de Educación Secundaria. De este modo convertiremos dichas aulas y sus enseñanzas en el objeto del nuevo enfoque intercultural, que integra y no divorcia las lenguas y las culturas de todos estos colectivos (Balboni y Caon, 2014). Dicho enfoque hermenéutico posibilita asimismo la relación dialógica entre las lenguas, las literaturas y las culturas propias del país de cada estudiante y su conocimiento por el alumnado de los demás países (López Valero, 2019).

Nuestro modelo y nuestra plantilla abordan las subcompetencias de la competencia comunicativa: los *aspectos gramaticales* —fonética, morfología, ortografía, sintaxis, léxico y semántica— y los *pragmático-discursivos* —coherencia, cohesión textual y adecuación—. Y ambos los entroncamos con la literatura y las culturas de dichos alumnos (Martos y Campos F.-Figares, 2012); es decir: contemplamos el nivel gramatical, el pragmático-discursivo, la competencia literaria y el aprendizaje de la cultura de la L1 y su recepción en L2. Es por tanto un modelo que amalgama lo lingüístico con los fenómenos comunicativos y semióticos y con la cultura del alumnado (Gallisson, 1990).

Con tal fin, hemos preferido una investigación cualitativa, dejando al margen el modelo cuantitativo propio del positivismo y del post-positivismo (Lyotard, 1994) para mejor imbricarlo en el contexto social en que este alumnado aprende. Así, centrándonos en el medio en que interiorizan la lengua y la cultura, aplicamos, como quería Young (1993), el *criticismo* como base teórica de una educación que coadyuve a resolver los problemas lingüísticos, pragmático-discursivos y culturales de dicho alumnado. Y esto porque el aprendizaje del español como lengua extranjera (LE), lo realiza el mencionado alumnado en la comunidad de hablantes en que convive con los demás compañeros, así como en el contexto formal del aula en donde básicamente se enseñan las habilidades comunicativas, el código del español como L2 (Littlewood, 1988).

De este modo el alumnado construye, como proponen Williams y Burden (1997), el conocimiento sobre la lengua a partir de los conocimientos que ya posee; es decir: teniendo en cuenta sus conocimientos en L1 y L2 nosotros podemos aplicar la lógica del *constructivismo* para recabar un conocimiento exacto sobre lo que conocen y sobre lo que saben hacer con las palabras (Austin, 1962) para así planificar didácticamente los futuros conocimientos que deben adquirir (Brown, 2000). Con esta intención hemos tenido en cuenta los aspectos que necesitamos recuperar de los paradigmas de educación lingüística anteriores al relacionado con la comunicación intercultural (Ballester y Spaliviero, 2019; Martínez Ezquerro, 2016).

2. MODELOS DIDÁCTICOS: DEL PARADIGMA RETÓRICO AL INTERCULTURAL

Un muy breve recorrido por los modelos didácticos practicados en la España contemporánea nos permitirá recordar nuestra historia para no construir en el vacío y nos mostrará qué aspectos siguen vigentes de dichos paradigmas del pasado y cuales tendríamos que actualizar a tenor de las aportaciones de las disciplinas que los pueden enriquecer: tal sería el caso de la Lingüística del Texto o de la Pragmática.

Hoy diríamos que del *modelo retórico*, tal y como lo hemos concebido desde la *Retórica* de Aristóteles (1971) hasta las de Hugo Blair (1816) o Gil de Zárate (1844), vigentes hasta el siglo XIX, podríamos retomar los contenidos y las prácticas que tienen que ver con nuestras destrezas básicas: la lengua oral en tanto que arte del bien decir (*Ars bene dicendi*), o la composición escrita en su nivele gramatical (*Ars recte dicendi*); pero además tendríamos que imbricar nuestros actuales conocimientos pragmático-discursivos con las partes de la retórica clásica; por ejemplo: como veremos en el estudio de caso, si quisiéramos aplicar la retórica a nuestros ejercicios de composición escrita, en la *Intellectio* tendrían hoy cabida todas las tareas relacionadas con la pre-escritura de los textos. Por el contrario, la concepción del proceso de escritura, las ideas generales y el argumentario pertenecen a la *Inventio*;

estructurar el material temático y colocar las partes en el orden conveniente es el objeto de la *Dispositio*; de la escritura del texto, teniendo en cuenta las construcciones gramaticales y las figuras que lo embellecen, esto es, lo que la retórica llamaba *escritura con ornato*, se encarga la *Elocutio*; la última revisión de los escritos correspondería a la *Emendatio*.

Finalmente, dentro del proceso de actualización de este paradigma que nos legó el mundo clásico, deberíamos recopilar y utilizar en las aulas las literaturas de tradición oral de estos colectivos y las referencias culturales propias de las lenguas de este alumnado.

El modelo que denominamos (Núñez, 2016) como *conocimiento sistemático de la lengua* –español como L1 o L2- ha estado basado en la enseñanza de la lengua mediante el aprendizaje de la gramática (Calero Vaquera, 1986) y en la traducción, así como en la transmisión de unas reglas y unos patrones de comportamiento lingüístico acordes con los utilizados en los entornos académicos. La competencia gramatical, por tanto, ha sido el centro de este modelo y ha consistido en el conocimiento de los elementos léxicos y las reglas de la morfología, la sintaxis, la semántica a nivel oracional y la fonología (Canale y Swain, 1980).

Sin embargo, las teorías lingüísticas no se han trasladado de modo unánime a las aulas. Si papeleteamos las gramáticas de la RAE, de José de Caso (1882), de Castro (2001) de Seco (2002) o de Laura Blackenbury (1922), podremos observar las variaciones de estos manuales con respecto a los contenidos de enseñanza, a las metodologías y a los enfoques, algunos contrarios a los utilizados en la enseñanza tradicional de la gramática (Swiggers, 2012). Por ejemplo, frente a la gramática oficial, Castro afirma que esta no vale para enseñar a hablar y escribir la lengua, sino que se limita a indicar cómo se habla de acuerdo con el buen uso. Y José de Caso nos recuerda, como un siglo después haría Austin, que enseñar gramática no es enseñar lengua, sino cosas sobre la lengua; razón por la que basa sus aprendizajes en los usos lingüísticos.

No obstante no debemos olvidar que el estudio de la gramática nos enseña a pensar, nos permite entender los textos, desarrollar las facultades expresivas y comprensivas, fomentar la expresión oral y escrita o reflexionar teóricamente sobre el uso de la lengua.

El tercer modelo es el *modelo comunicativo*. La comunicación lingüística y la adquisición de la competencia comunicativa son el centro de este modelo. Frente a la competencia lingüística, la competencia comunicativa incluye un conjunto de subcompetencias cuyo conocimiento nos conduce a usar la lengua apropiadamente en distintas situaciones sociales, para lo que resulta hoy imprescindible la incorporación de la Pragmática (Bachean, 1990) por la atención que presta a los usos comunicativos de las personas, y la Lingüística textual, que incluye las unidades supraoracionales, cuyo significado depende también del contexto en que se produce la comunicación (Portolés, 1999).

En el modelo actual, el concepto de *competencia intercultural* ha desplazado a los anteriores erigiéndose en el objeto de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua (Patricio, 2014). El hablante intercultural, en lugar de aceptar el patrón unánime de una lengua estándar en una nación homogénea y con una cultura compartida, como si la cultura no fuera también una forma ideológica y, por tanto, diversa y plural, tiene que admitir que a lo largo de nuestras vidas debemos adquirir las diversas pautas, destrezas y normas de las lenguas que pretendemos utilizar en los diversos contextos sociales en que nos desenvolvemos, e interiorizar, además, las culturas de las que forman parte dichas lenguas (Madrid, 2005).

El mismo concepto nos aboca a poner un énfasis especial en la relación entre cultura, lengua y aprendizaje (Lanseros y Sánchez, 2017). Por ello, la competencia intercultural aún la adquisición de los conocimientos, las destrezas y las actitudes que nos hacen ser hablantes competentes, lectores eficaces de todo tipo de textos y buenos escritores con el fin de no permanecer sumisos a la lectura de los otros; en suma: es también un intento de construirnos como sujetos capaces de relacionarnos con los demás en un mundo global (Rodríguez, 2002 y 2010).

Además de las razones esbozadas, la reflexión sobre lo que implica la *noción de ideología* aplicada a las lenguas y las culturas nos obliga inexorablemente a contemplar este paradigma en unas aulas que son el resultado de la globalización; porque, como nos recordó Valentín Voloshinov (1973), toda ideología no solo constituye una parte de la realidad, sea esta natural o social, sino que también *refleja y refracta* otra realidad exterior a ella. Es decir: todo lo ideológico posee *significado*: representa, figura o simboliza algo que está fuera de las ideologías. De otro modo: es un signo, porque sin signos no hay ideologías, y aquí radica la importancia del estudio de las ideologías en tanto que signos semióticos.

Este hecho debemos tenerlo en cuenta en relación con la interculturalidad y el plurilingüismo para no cometer el error de la filosofía idealista de la cultura o de los estudios culturales psicologistas, que han relegado la ideología a la conciencia individual, con el fin de así reducir las realidades sociales al estudio de las leyes de la conciencia.

En concreto, en nuestro estudio de caso utilizamos un *modelo de adquisición del código escrito* en el que tenemos en cuenta las aportaciones de la Lingüística del texto, de la Psicología del aprendizaje, de la Psicolingüística y de la Pragmática, una vez superada la concepción tradicional consistente en creer que la adquisición del código escrito consistía en dominar los signos gráficos y su relación con los sonidos, así como en el aprendizaje de la gramática. Con tal fin, hemos incorporado las tesis de Krashen (1981) para el que la adquisición del código escrito se parece al modo de adquisición de una segunda lengua: mediante el *input* comprensivo. Dicha adquisición consistiría en un proceso subconsciente, que llevamos a cabo mediante la lectura, en tanto que el aprendizaje sería el estudio consciente de la lengua.

Frank Smith (1983), basándose en la Psicolingüística y la Psicología del aprendizaje, sostiene que aprendemos las convenciones de la escritura igual que la lengua hablada: sin propósito y de forma inconsciente. Para lograrlo es importante que escuchemos como *emisores*, esto es, queriendo aprender a decir lo que escuchamos.

Y asimismo hemos tenido en cuenta la forma de proceder en la escritura propuesta por Scardamalia y Bereiter (1992, p. 43-64), concretamente su modelo denominado *transformar el conocimiento*. Si cualquier persona que escribe un texto puede usar el modelo *decir el conocimiento*, esto es, puede tener en cuenta el contenido y la forma sin haberlas planificado; para transformar el conocimiento necesita saber resolver los problemas relacionados tanto con el contenido – inferencias, hipótesis, comparaciones- como con el espacio retórico: la situación retórica, el texto y sus objetivos, las reacciones del lector, etc. Esta práctica escrituraria implica descubrir lo que uno sabe sobre este proceso y transformar este saber pensando en el tema objeto de la escritura y en el modo de expresarlo mediante la realización de ensayos, la corrección de los escritos y su reestructuración.

Las buenas prácticas relacionadas con la composición escrita son aquellas que nos obligan a pensar en nuestros escritos y, sobre todo, a transformar nuestras propias ideas.

Para este ejercicio, resultan útiles todas las estrategias o detalles que tienen que ver con la composición, ya se trate del conocimiento sobre el contenido, ya del conocimiento sobre el discurso. Y, reiteramos, no debemos olvidar que este complejo proceso de la escritura tiene una finalidad última: la de enseñarles a los aprendices a transformar el conocimiento, esto es, enseñarles a enriquecer a lo largo de sus vidas su estructura cognitiva y su enciclopedia cultural (Reyes, 2012). Tampoco olvidaremos la importancia que tiene el que utilicen la *prosa del lector* (Flower y Hayes, 1980), que es la que realmente vale para la comunicación.

3. METODOLOGÍA

La *Etnografía*, concebida como reflexión antropológica y práctica etnográfica, ha sido a lo largo del tiempo desarrollada por antropólogos y sociólogos para el estudio de grupos concretos o personas y se ha valido de la observación participante o de entrevistas con objeto de conocer los comportamientos sociales. Tradicionalmente, la etnografía ha consistido en el estudio descriptivo (*graphos*) de la cultura (*ethnos*) de una comunidad; razón por la que se ha empleado para describir personas, acontecimientos o comportamientos observables, recogiendo los pensamientos, las reflexiones o las creencias que expresan los participantes en dichos estudios.

La metodología etnográfica aplicada a la educación es la idónea para proceder a la reflexión antropológica con respecto al alumnado investigado (Velasco y Díaz de Roda, 2006). En nuestro caso, se trata de una práctica que denominamos *microetnográfica* pues toma como unidad de investigación un alumno perteneciente a un Aula de Adaptación Lingüística de Almería (Vinuesa y Cid, 2019).

Nuestro trabajo de campo aplica la *etnografía de aula* a alumnos individualmente considerados, para después proceder a la reflexión y análisis de la realidad investigada. De este modo, al estudiar a toda la clase participamos del modelo denominado *etnografía holística*; si bien aquí elegimos un caso de entre todos, es decir, aplicamos especialmente una variante de dicho método que podríamos denominar *etnografía particular*.

Y, como todo trabajo etnográfico, este no tiene una finalidad única, sino varias: la descripción y la interpretación de cada caso o del grupo en su contexto cultural, la difusión de los resultados y la mejora del alumnado individualmente considerado o del grupo en su conjunto.

Dado el carácter multiétnico de la escuela actual, con el fin de poder grabar la lengua oral y la literatura de tradición oral, y recoger los textos escritos de cada uno de los alumnos de los distintos colectivos de inmigrantes de la provincia de Almería, hemos creado un *Modelo Didáctico* que plasma las subcompetencias de la competencia gramatical y de la competencia pragmático-discursiva, así como la competencia literaria y el aprendizaje de la cultura.

Asimismo, tendremos en cuenta las convenciones narrativas a la par que los relatos sobre la literatura oral de dichos alumnos con el fin de iniciar su educación literaria a partir de su cultura oral. Un ejemplo: el alumnado rumano escribe sobre Drácula, el senegalés sobre el culto a sus muertos, el ruso sobre las sirenas de los lagos de agua dulce, etc. Al compartir todos estos conocimientos, los conducimos desde una dimensión multicultural, organizada en compartimentos estancos, a otra intercultural que los inicia en el conocimiento de las culturas de los demás compañeros (Aime, 2004).

Para el estudio y la interpretación de los datos, analizamos las conversaciones grabadas y los textos escritos a los que aplicamos nuestro modelo didáctico con el fin de interpretar los resultados separándolos en función de las distintas competencias y subcompetencias que queremos registrar en el mismo. Por tanto, hemos adaptado también nuestra metodología a lo que los institucionistas llamaban centros de interés de este alumnado, como puede apreciarse en el texto elegido. Este aprendizaje *experiencial* nos ayuda a seleccionar y avanzar en los contenidos a partir no solo de sus centros de interés (Giner de los Ríos, 1877: p. 77), sino también de sus ámbitos de experiencia (Numan, 2011) a la par que desarrollan sus competencias comunicativa e intercultural, haciéndoles partícipes de uno de los presupuestos del aprendizaje *cooperativo*, pues este lo construyen en interacción con el grupo (Puren, 1988). Es decir: el enfoque concreto de este método etnográfico, basado en estudio de casos, nos posibilita combinar distintas técnicas e instrumentos: observaciones descriptivas, entrevistas, encuestas, prácticas de microenseñanza (Allen & Ryan, 1968), actividades de composición escrita o estudio de documentos. Y, tanto el método como el enfoque, las técnicas o los instrumentos utilizados son idóneos para el modelo de educación intercultural y para las necesidades del hablante intercultural a tenor de las concepciones esbozadas por Kramsch (2001) y Geertz (2001). Con tales concepciones nos referimos a la necesidad de superar las fronteras nacionales y de detectar las desigualdades existentes en las aulas, aunque muy a menudo camufladas como diferencias, por un lado; y por otro, prestamos atención a la formación de los sujetos para que reconozcan la diversidad y comprendan que todo “yo” es guiado por esquemas culturales, por sistemas de significación históricos mediante los que dirigimos nuestras vidas. Esto es: cultura, comunicación y lenguaje son imprescindibles en el proceso de construcción de significados y de formación del “yo”.

Este es también el modo de entender la interculturalidad como un mosaico con identidades múltiples, uno de los objetivos fundamentales del proceso de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras (De Arriba, 2003).

Y con respecto a la evaluación, puesto que hemos utilizado la etnografía para nuestro estudio de caso, tendremos que poner en práctica un modelo global que nos permita evaluar las competencias o las subcompetencias relacionadas con la educación lingüística, literaria e intercultural que se analizan en cada alumno; pero además prestaremos atención a los procesos intelectuales o de aprendizaje de este alumnado. Se trata, por tanto, de aplicar el paradigma *cuantitativo* con objeto de atender a todo el proceso *formativo* y a los cambios que tienen lugar a lo largo del mismo. Este modelo nos faculta también, como hemos adelantado, para utilizar las técnicas e instrumentos más apropiados en cada momento del proceso: la observación directa, que facilita la espontaneidad de los sujetos durante la escritura; el análisis de todos los contenidos y la elaboración de informes que trasladen los resultados completos de la evaluación a los alumnos implicados para que estos puedan conocer e intervenir adecuadamente a lo largo del proceso de aprendizaje de la escritura.

4. INVESTIGACIÓN EN EL AULA: APLICACIÓN DE UN MODELO DIDÁCTICO DE COMPOSICIÓN ESCRITA A NUESTRO ESTUDIO DE CASO

Caso nº. 1º:

Ficha técnica:

NOMBRE: San-San

CURSO: 3º de Secundaria.

EDAD: 15 años.

SEXO: masculino

LUGAR DE PROCEDENCIA: China.

TIEMPO EN ESPAÑA: 2 años

FECHA DE COMPOSICIÓN DEL TEXTO: Octubre de 2019.

OBSERVACIONES: Este alumno asiste a clase de español durante este su primer año de estancia en el instituto de La Chanca, un barrio de cuevas situado en las faldas de la Alcazaba de Almería.

San-San ha preferido escribir un relato sobre su llegada a nuestro país, dejando de lado el hecho del hacerlo sobre su literatura oral, como hicieron algunos de sus compañeros.

TEXTO ESCRITO:

Yo llegué España hace 2 años. Estoy estudiado en el instituto El Argal.

Mi instituto es muy grades, tiene cuadro edificios, y el edificio de estudia tiene tres plantas. Me gusta ese instituto mucho, porque es tan limpia y tiene mucho aire de libre. Su pista de deportes tambien es tan grande y los profesores de aqui son muy buenas. En a lado en pista deporte tiene una cafeteria, tambien tiene sala de informatica y de secretarias. Mi clase tiene alumnos diferente nacionalidad, tienen chino, lituania, marrueco...claro, casi todo son de España.

Me gusta mi instituto, pero muy lejo de mi casa, tengo que utiliza veinte minuto para anda por aquí.

ANÁLISIS DEL TEXTO

1. Nivel gramatical.

1.1.- Plano fonográfico, morfosintáctico y léxico-semántico.

- a) En el plano fonético, tendríamos que comentar los siguientes rasgos:
- Existen numerosas marcas de la oralidad en la escritura de este alumno: “limpia”, “claro”.
 - En el caso de “lejo” o de “utiliza”, tendríamos una omisión de /s/ y /r/ en posición final de palabra y una aspiración.
 - Algunas de estas marcas, creemos, van unidas a su origen chino. Por ejemplo:
 - La lateralización de vibrantes: “El Argal” por “El Argar”.

- La sonorización de oclusivas y la confusión, como suele ser corriente en el colectivo chino, de “t” y “d”: “cuadro por cuatro”.
- b) Ortografía: Este alumno comete disortografías por confusión de fonemas, concretamente sustituyendo “d” por “t”: “cuadro”. Desconoce asimismo la ortografía acentual; sin embargo, con respecto a la disposición oracional, ha empezado a manejar los signos de puntuación, aunque hemos de admitir que el texto tendría una mayor cohesión supraoracional con una más cuidada puntuación: tal habría sucedido si hubiera sustituido la coma que sigue a grande por dos puntos.
- c) En el plano morfosintáctico, señalaremos como relevantes los siguientes aspectos:
- La concordancia: este alumno a veces parece desconocer que el género y el número del sustantivo repercuten sobre los determinantes y los adjetivos: “instituto ... grandes”, “profesores ... buenas”.
 - Comete algunos errores relacionados con las marcas anafóricas, por ejemplo: utiliza el demostrativo “ese” en lugar del de proximidad “este” cuando se refiere a su instituto.
 - A veces se vale de adjetivos cuando debiera escribir sustantivos: “limpiesa” por “limpio”.
 - Abusa inadecuadamente de los elementos de la comparación. Concretamente, en algún caso un elemento de la comparación sustituye al adverbio de cantidad correspondiente: “porque es tan limpiesa”; “su pista de deportes tambien es tan grande”.
 - A veces confunde el complemento del nombre y el adyacente: “y tiene mucho aire de libre”, “alumnos diferente nacionalidad”.
 - Emplea de modo inadecuado las preposiciones. Valga un ejemplo: utiliza mal la contracción de la preposición “a” y el artículo “el”: “en al lado”, en lugar de la locución adverbial “al lado de”.
 - Confunde la nacionalidad del alumnado con sus países: “tienen chino, lituania, marrueco”.
 - Suprime los verbos auxiliares. Tal vez porque, debido al proceso de gramaticalización de tales verbos, cree que no se necesitan.
 - Con respecto a las relaciones sintácticas, nos encontramos ante un texto estructurado en torno a oraciones breves, yuxtapuestas e independientes, o coordinado a partir de la conjunción copulativa “y” o la adversativa “pero”. Sin embargo, la escasa presencia de la subordinación le impide complementar semánticamente el texto y ampliar sus matices.
- d) Plano léxico-semántico:
- A veces simplifica la idea que quiere expresar: es el caso de “El edificio de estudia”. En realidad se refería al edificio en donde está el aula en la que estudia.
 - Utiliza locuciones sin sentido: “aire de libre”.
 - También reiteraciones: “tiene...tiene”.
 - Echa mano de modo impropio de algunos sustantivos y verbos: “Tiene... cuatro de secretarias”, en lugar de “hay sala de informática y secretaría”.

2. Nivel pragmático-discursivo:

a) Situación comunicativa.

Creemos que el texto, que tiene como misión explicarnos la vida de este alumno en nuestro país y, concretamente, en el centro en que cursa sus estudios, hubiera sido mejor enfocado de haberse tenido en cuenta no sólo quien escribe, no sólo la figura del enunciador en primera persona, sino un destinatario mejor pensado, así como los elementos lingüísticos y el registro que convendrían a esta situación para bien organizar y programar los contenidos lingüísticos y temáticos del texto, los lugares que se quieren referir o las causas y las consecuencias de su venida a España. Como el emisor ha elegido elementos muy previsibles e integrados en el “sistema de expectativas” y en la situación comunicativa, este texto no requiere de una esmerada concentración por parte del receptor ni resulta un escrito relevante desde la perspectiva de la “situacionalidad”.

b) Disposición de la información:

La descripción gradual del contenido argumental que este alumno nos quiere transmitir tiene una estructura que confiere cierta coherencia al texto:

– Su llegada a España; la descripción del instituto en el que estudia; la enumeración del alumnado que asiste a su clase y, finalmente, el señalamiento de la distancia existente entre el instituto y su casa.

c) Mecanismos de coherencia y cohesión textual. Elementos supraoracionales: los marcadores discursivos.

Ya hemos señalado que la relación entre oraciones y frases la establece dicho alumno fundamentalmente mediante un elemento lingüístico: la copulación.

Sin embargo, aunque podía haber utilizado, siguiendo la lógica con que comienza, conectores que organizaran e indicaran a los destinatarios los distintos tiempos y espacios, y que, por tanto, cohesionaran y dieran coherencia al texto, prefiere un enlace temático referido al instituto en que estudia como elemento cohesivo de la macroestructura textual.

3. Competencia literaria y aprendizaje de la cultura

Al igual que el objetivo de los aprendices de lenguas extranjeras es la comunicación transnacional y por tanto la comunicación intercultural, el dominio de estas lenguas debe ir acompañado de un itinerario no solo lingüístico, sino también pensado para que este alumnado comprenda lo que de modo muy genérico podemos denominar fenómenos socio-culturales. Y esto porque, al contrario de lo ocurrido en la Europa contemporánea en donde los imaginarios culturales y las ideologías políticas han girado en torno al concepto de nación, hoy el desarrollo plurinacional y la interculturalidad son objetivos básicos en la educación de los sujetos que viven en un mundo global (Byram, 2013).

Por esto, a partir de los rasgos más destacados de los relatos de este alumnado, los iniciaremos en el conocimiento de los aspectos culturales, históricos, sociales, etc. de las distintas comunidades que coexisten en el aula. Como podemos apreciar, este aprendizaje de las culturas no se circunscribe a los paradigmas que nos precedieron, entre ellos, el basado

en la traducción de los textos de escritores prestigiosos o canónicos de las lenguas clásicas al castellano; ni desde luego en el paradigma sostenido por la gramáticas normativas de las lenguas, porque ahora se trata de incluir el aprendizaje de las culturas de los diversos colectivos como uno de los ámbitos de la educación lingüística, literaria e intercultural de dicho alumnado.

Nosotros, por tanto, intentamos comprender la cultura, meta o nativa, mediante estudios etnográficos aplicados a los relatos de un alumnado heterogéneo y diverso. Concretamente, abordaremos los rasgos de la cultura pensada como *civilización* para poder atender a la historia de dichas comunidades. E incluiremos los ámbitos relacionados con la cultura entendida como *antropología* para que lleguen a comprender las costumbres y las formas de pensamiento de cada una de ellas. Igualmente, la perspectiva psico-social, nos ayudará a comentar los valores culturales de estas. La mezcla de dichos puntos de vista convierten las aulas en espacios de interpretación crítica de significados: los rasgos históricos, pervivan o no; lo individual y lo social, lo público y lo privado, es decir, intentaremos afrontar la complejidad de la cultura frente al reduccionismo al que la someten muy frecuentemente los materiales curriculares.

Al describir la trayectoria vital que recorre este alumno para venir desde Marruecos a Almería, con el objeto de iniciarlos en la didáctica de la cultura, podríamos contextualizar esta relación entre España y Marruecos a partir de los momentos de coexistencia en Al-Andalus de las tres culturas, para estudiar después las dos grandes concepciones existentes en España sobre dicha convivencia: la defendida por Menéndez Pelayo y el pensamiento conservador español, que, como rasgo positivo, atribuye caracteres orientales a toda nuestra cultura; y la sostenida por los liberales y la izquierda, desde Blanco White o Américo Castro hasta Juan Goytisolo, quienes defienden la coexistencia pacífica entre estas lenguas y sus culturas y valoran las realizaciones culturales que nos legó aquel mundo islámico.

Tras esta introducción histórica, describiremos la vida cotidiana en ambos países, las costumbres, las formas de convivencia, las prácticas religiosas, las expresiones artísticas y sus organizaciones políticas.

De este modo podremos apreciar que esta relación lengua - cultura no es algo nuevo, dado que la pedagogía cultural tiene una amplia tradición que podemos utilizar para comprender el momento presente. Además, como el concepto de competencia intercultural o cultural implica a las personas que aprenden las lenguas, este sería el modo de que valoren las múltiples pertenencias de estos alumnos a las distintas comunidades de las cuales puede adquirir su cultura y aprender a negociar sus significados.

Con respecto a la escritura, es evidente que este escolar aún está más pendiente de transmitirnos sus pensamientos mediante las pautas gramaticales que ha aprendido que de transformar su conocimiento y, por tanto, de poner en relación los contenidos con el discurso: falta un propósito retórico general, enlaza las frases atendiendo a su relación temática y no existe una cuidada elaboración discursiva ni rasgos estilísticos que confieran personalidad y belleza al texto.

A pesar de lo expuesto, este escrito en sus aspectos materiales es satisfactorio; aunque, la segmentación de sus unidades y la puntuación, con la que delimita las unidades del discurso, no son del todo adecuadas. Tampoco lo es la coherencia sintáctica ni la concordancia. Falta también la utilización de un léxico más adecuado y sin imprecisiones ni confusiones. Y tendría que mejorar la relación de los aspectos temáticos con los discursivos para lograr un texto estilísticamente más pulido.

Para nuestro estudio de caso, hemos seguido las tesis de Stake (2010, p. 15), quien propone realizar análisis *exhaustivos* de los mismos ya que estos son de interés en educación tanto por lo que tienen de únicos como por lo que tienen en común. Sin embargo, dado que este alumno elige una historia de vida, incluiremos solo en este apartado sobre la competencia literaria y el aprendizaje de la cultura, por razones de espacio, el relato de una alumna rumana, Yonela, que prefiere a *Drácula* para escribir sobre las manifestaciones literarias de su país. Dice así:

Drácula es un mito o una leyenda, pero algunas dicen que toda esa estoria es verdadera.

Se dice que drácula ha vivido en Transilvania, es decir en el N-O de Rumanía en un ciudad que se llamaba Bistrita en las montañas de Bargán. Más preciso en un pueblo llamado Piatra-Fontanele.

Esa es el lugar en el qual se dice que ha vivido, pero otra gente dice que ha vivido en Brazov en el centro del país, en un castillo que se llamaba Bran.

Hace algunos siglos (cinco o seis) vivía en estos lugares un señor que se llamaba Vead Tepes. Se llamaba Tepes porque arastraba la gente mala o a los ladrones en Trepe.

La leyenda de Drácula consiste en que el se transformaba por la noche en un vampiro muy malo que se despertaba de un ataúd y después se transformaba en un murciélago. El volaba por arriba de los pequeños pueblos. Luego bajaba y se transformaba en un joven muy guapo que hipnotizaba con sus ojos a las chicas jóvenes y bonitas de ese pueblo.

Como vemos en este relato, uno de los grandes mitos literarios y, sobre todo, cinematográficos - recordemos el *Nosferatu* de Murnau o el *Dácula* de Coppola-, del siglo XX ha sido Drácula (Stoker, 2018). Un mito comparable al Don Juan o a Fausto, convertido en arquetipo del vampiro, del ser sobrenatural de naturaleza maligna, debido a la unión en el mismo de folclore e historia, hechos que lo convierten en un relato atemporal: él encarna el miedo a la muerte y el sueño de la intemporalidad.

Esta alumna comienza así su composición: “Drácula es un mito o una leyenda”. En realidad habría que aclarar de modo sencillo la diferencia entre mito y leyenda. Esta última es una composición que presenta hechos extraordinarios considerados como posibles por el narrador y por los oyentes o lectores, y están relacionados con el medio geográfico de la comunidad a que se refiere. Como la leyenda, el mito y el cuento comparten esta materia, resulta lógica y explicable la confusión. Y es que el mito tiene lugar en un plano mágico-religioso; la leyenda en otro más histórico-local, mientras que en el cuento prima la pura ficción. Por ello, dicha alumna dice luego que esta historia es verdadera; y el título del texto es “La leyenda de Drácula”, de la que habla también más adelante. No obstante, aunque, como hemos dicho, encontramos en esta obra la síntesis entre folclore e historia, es cierto que hablamos de él como uno de los grandes mitos que forman el panteón literario de nuestro siglo XX.

A ello también contribuyó Stoker, al oponer en su novela dos mundos: uno realista, con localizaciones concretas, descripciones costumbristas y referencias históricas, como también hace esta alumna, y otro, irreconciliable con el primero, sobrenatural, misterioso y terrible.

Por todo ello, este escrito resulta de especial relevancia pues permite introducir en las aulas el concepto de interculturalidad entendido como una cualidad que trasciende las fronteras nacionales para formar parte de las culturas europea y global. De semejante modo también superamos la falacia del nativo y de lo nacional como modelos culturales, y podemos, más allá del etnocentrismo, desarrollar formas de comprensión general de las culturas, recuperando para la competencia intercultural el discurso de las actitudes.

5. CONCLUSIONES GENERALES

Como puede apreciarse en ambos casos, que hemos elegido por ser paradigmáticos con respecto al resto de los casos estudiados, San San desconoce los aspectos fundamentales de la escritura relacionados con el proceso de composición de la misma. El abandono de la Retórica Clásica en Educación Secundaria a partir de 1845 nos dejó esta laguna que todavía no hemos sabido resolver del todo bien en este tramo del sistema educativo. Concretamente, las retóricas escolares contaban con apartados que se encargaban de inculcar a los alumnos las habilidades necesarias para resolver con éxito dicho proceso. Estos eran:

1.- La *Precomposición*:

1.1.- La *Intellectio* o comprensión de la tarea de escritura, que hoy, actualizada, abarcaría lo que conocemos como *precomposición* de los textos: el debate sobre la tarea a realizar, las lecturas previas a la misma o las anotaciones sobre los aspectos a tener en cuenta antes de empezar a escribir, estarían entre las habilidades que este alumno necesita aprender y practicar.

1.2.- La *Inventio*, que enseñaba a reflexionar sobre el material de la escritura y a concebir *el problema retórico general*, que incluye el texto y sus objetivos, junto con la *situación comunicativa*, que conlleva la elección del tema, del destinatario y la formulación de intenciones, así como el lugar, el tiempo y las circunstancias de la enunciación. Además, todo aquél que escribe debe prever las reacciones del lector, calcular qué sabe y qué no sabe para recordárselo e incluso qué inferencias tenemos que ayudarle a deducir.

Dentro del espacio retórico tienen también cabida otras operaciones tales como *decir* para relatar, convencer, explicar, etc. Dichas operaciones son importantes porque alteran el *cómo* decir, si queremos que se cumplan los objetivos discursivos, y, por tanto, enlazan el contenido del discurso con las posibles reacciones del lector. Sin embargo, para que se transforme el conocimiento que San San posee, debe haber una interacción entre el espacio del contenido y el espacio retórico, interacción que solo es posible mediante el trabajo consciente y controlado por parte del alumno que escribe sobre ambas representaciones. Pero, para que pueda darse dicha interacción, quien escribe tiene que tener un objetivo, un plan y contar con la audiencia a la que dirige el escrito, condiciones que harán necesaria la relectura, incluso las múltiples lecturas durante el proceso de producción.

1.3.- Mediante la *Dispositio* aprendían los estudiantes a generar ideas, ordenarlas y pensar las convenciones relacionadas con la escritura.

2.- El proceso de *Composición* incluye las siguientes operaciones:

2.1.- La escritura del pre-texto, con el esquema argumentativo y los núcleos proposicionales ordenados.

2.2.- La redacción del texto con coherencia y cohesión, esto es, organizado con una estructura lógica, con una sintaxis correcta, y con armonía semántica y pragmática para que podamos interpretarlo.

2.3.- La revisión del escrito (*Emendatio*). Esta conviene llevarla a cabo mediante la lectura y la reelaboración del texto.

3.- Y como ejercicios de *postcomposición* incluiremos:

La evaluación del proceso de composición y del producto final.

3.2.- Y la retroalimentación mediante la lectura a los destinatarios (*Pronuntiatio*), la ilustración y la publicación del texto.

Es evidente que el desconocimiento de las fases del proceso de composición es el que lleva a nuestros alumnos a escribir los contenidos que les van surgiendo espontáneamente, sin poder, por la falta de conocimientos y de prácticas sobre los subprocesos señalados, pensar la temática y la forma de plasmarla discursivamente.

Con respecto a la *competencia gramatical*, vemos que se trata de un conocimiento superficial e instrumental de la misma que, a medida que la vayan adquiriendo y mejorando, podrán cumplir con las exigencias de las gramáticas tradicionales, si bien todavía esta práctica está lejos de las gramáticas que han primado los usos lingüísticos.

Las aportaciones de la Retórica, de la Lingüística y de la Psicología del Aprendizaje coadyuvan a perfilar modelos didácticos sobre la escritura, como el nuestro, que resuelven los problemas antes señalados en relación con el nivel pragmático-discursivo.

En lo relacionado con la construcción del relato de ambos alumnos encontramos demasiadas coincidencias entre el decir y lo dicho, numerosas partículas de cohesión superficial y unas acciones en las que resulta fácil observar la escasa reproducción de episodios centrados en lo mental, con el consiguiente protagonismo de los hechos más relevantes de carácter objetivo. A pesar de lo cual, no parecen haber tenido gran dificultad para construir la organización básica del esquema narrativo, el relato de los eventos o la perspectiva del relator en lo referente al tema narrativo. Esto no significa que dichos alumnos hayan producido un buen texto, lo que, creemos, se debe al hecho de que entre la narración como acto de habla y la narración como género existen notables diferencias cuyo desconocimiento dificulta la escritura de los relatos de estos escolares.

En lo que tiene que ver con el *aprendizaje de las culturas*, los dos relatos, pero especialmente el de la alumna rumana, son buenos ejemplos sobre cómo la literatura oral y la canónica nos pueden ayudar a introducir un modelo de aprendizaje de la cultura cognitivo-antropológico y crítico-emancipador, pues ambos escritos nos dejan libertad para poner en práctica el conocimiento intersubjetivo de la cultura y la enseñanza de los valores desde un punto de vista crítico.

En fin, esta fotografía resultante del estudio de casos será imprescindible para mejorar el proceso de escritura concreto de cada alumno de Educación Secundaria.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aime, M. (2004). *Eccessi di Cultura*. Einaudi.
- Allen, D.W. & Ryan, K. (1969). *Microteaching*. Addison-Wesley.
- Aristóteles (1971). *Retórica*. Instituto de Estudios Políticos.
- Austín, J. L. (1962). *Como hacer cosas con palabras*. Paidós.
- Balboni, P.E. & Caon, F. (2014). A Performance oriented Model of Intercultural Communicative Competente. *Journal of Intercultural Communication*, 35, 83-99.
- Ballester, J. y Spaliviero, C. (2019). Educación lingüística y literaria en perspectiva intercultural. Un modelo de competencia comunicativa literaria intercultural. En Campos Fernández-

- Figares, M. y Quiles Cabrera, M.C. (eds.). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 97-112). Visor.
- Blackenbury, N. (1922). *La enseñanza de la gramática*. Ediciones de la Lectura.
- Blair, H. (1816). *Lecciones sobre la Retórica y las Bellas Letras*. Ibarra.
- Bourdieu, P. (1993). *The field of cultural production: Essays on art and literature*. Columbia University Press.
- Brown, D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. Addison Wesley Longman.
- Burke, P. (2010). *Hibridismo cultural*. Akal.
- Byram, M. (2013). Language and intercultural education. *Pedagogies*, 8, 2, 143-162.
- Calero Vaquera, M. L. (1986). *Historia de la gramática española (1847-1920)*. De A. Bello a R. Lenz. Gredos.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 47-84.
- Caso, J. (1880). La enseñanza de la lengua española. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 82, 73-74.
- Castro, A. (2001). *La enseñanza del español en España*. Universidad de Almería.
- De Arriba, C. (2003). *La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Universidad de Barcelona.
- Flower, L. & Hayes, J. R. (1980). Writing as a problem solving. *Visible Language*, 14, 388-399.
- Galisson, R. (1990). Oú va la Didactique du Francais Langue Étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, 79, 10-33.
- Geertz, C. (2001). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gil de Zárate, A. (1842). *Manual de literatura. Principios generales de Retórica y Poética*. Imprenta Boix.
- Giner de los Ríos, F. (1877). Estética. *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 20, 77-78.
- Kuhn, T.S. (1994). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Kramsch, C. (2001). El privilegio del hablante intercultural. En M. Byran y M. Fleming (eds.). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas* (pp. 33-42). Cambridge University Press.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. OUP.
- Lanseros, R. y Sánchez García, R. (2017). La poesía en el aula de español como lengua extranjera. *Revista Tejuelo*, 26, 91-112.
- Littlewood, W. (1994). *La enseñanza comunicativa de idiomas*. Paidós.
- López Valero, A. (2019). Prólogo. En Campos Fernández-Figares, M. y Quiles Cabrera, M.C. (eds.). *Repensando la didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 15-23). Visor.
- Lyotard, J. F. (1994). *La comunicación postmoderna*. Cátedra.
- Madrid, D. (2005). Técnicas de innovación docente en Didáctica de la Lengua Inglesa. En D. Madrid y C. González (Coords.). *Estrategias de innovación docente en didáctica de la lengua y la literatura* (pp. 91-120). Grupo Editorial Universitario.
- Martínez Ezquerro, A. (2016). Educación Lingüística y literaria en el siglo XXI. En Martínez Ezquerro, A. y Campos Fernández-Figares, M. (eds.). *Cultura en la diversidad. Educación lingüística y literaria en las aulas del siglo XXI* (pp. 33-66). Octaedro.
- Martos, E. y Campos Fernández-Figares, M. (2012). La lectura y la escritura en el siglo XXI: Cultura letrada y modernidad. *Álabe. Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, 5. En línea: www.revistaalabe.com. Consultado el 10/2/2020. DOI: 10.15.645/Alabe.2012.5.13
- Numan, D. (2011). *La enseñanza de la lengua basada en tareas*. Edinumen.
- Núñez, G. (2016). *Historia de la educación lingüística y literaria*. Marcial Pons.

- Núñez, G. y Núñez-Molina, G. (2018). El cuento en el sistema educativo: la educación lingüística y literaria del alumnado de Primaria. En E. Álvarez Ramos (ed.). *Acción y efecto de Contar* (pp.165-178). Visor.
- Patricio, M.S. (2014). Competencia intercultural en la enseñanza de las lenguas extranjeras. *Porta Linguarum*, Nº. 21, 215-226.
- Puren, Ch. (1988). *Histoire des methodologies de L'enseignement des Langues*. Nathan- Clé International.
- Quiles Cabrera, M.C. y Campos Fernández-Figares, M. (2015). Una aproximación empírica al español escrito por escolares inmigrados. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 5, 2, 177-200.
- Reyes, G. (2012). *Cómo escribir bien en español*. Arco/Libros.
- Rodríguez, J. C. (2002). *De qué hablamos cuando hablamos de literatura*. Comares.
- Rodríguez, J.C. (2010). Un ejercicio de lectura (De cómo Azorín se inventa a la mujer al leer el Quijote). *Álabe 1*, [revistaalabe.com]. doi: 10.15645/Alabe.2010.1
- Scardamalia, M. y Bereiter, C. (1982). Dos modelos explicativos de los procesos de composición escrita. *Infancia y aprendizaje*, 58, 25-36.
- Seco, M. (2002). *Metodología de la lengua y la literatura en el bachillerato*. Universidad de Almería.
- Smith, F. (1983). Reading like a writer. *Language Arts*, 60, 558-567.
- Stake, R.E. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press.
- Stoker, B. (2018). *Drácula*. Cátedra.
- Swiggers, P. (2012). Historiografía de la gramática didáctica. Apuntes metodológicos con referencia a la historia de la gramática española y francesa. En N. Vila, (ed.). *Lengua, literatura y educación en la España del siglo XXI* (pp. 22-30). Peter Lang.
- Touraine, A. (2005). *Un Nuevo paradigma para comprender el mundo de hoy*. Paidós.
- Velasco, H. y Díaz de Roda, A. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. La etnografía de la investigación educativa*. Paidós-Mec.
- Vinuesa, V. & Cid, A. I. (2019). Does methodology affect the students perceived level of english proficiency. A case study. *Porta Linguarum*, Nº. 32, 151-166.
- Voloshinov, V. (1973). *El signo ideológico y la filosofía del lenguaje*. Nueva Visión.
- Williams, M. & Burden, R. (1997). *Psychology for Language Teachers: a social Constructivist Approach*. Cambridge CUP.
- Young, R. (1993). *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*. Paidós.