

Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados

Lourdes MIQUEL LÓPEZ
E. O. I. Gerona

*Lo común me reconforta,
lo distinto me estimula.*
J. M. SERRAT, «Te guste o no»

No es tarea fácil abordar el tema de esta comunicación, teniendo en cuenta que abarca todos los aspectos que integran la enseñanza de E/LE¹ y, además, aquéllos específicos de los inmigrantes y refugiados como público destinatario. Por lo que propongo una reflexión que, más que dar respuestas, plantee aquellas preguntas que deberíamos formularnos antes de entrar en la elaboración de programas y materiales.

1. ¿Las propuestas que actualmente integran la enseñanza de lenguas extranjeras son válidas también para inmigrantes y refugiados?

La respuesta es muy clara: sí, dado que se propugna lo siguiente:

1.1. Centrar la enseñanza en el individuo que aprende: Desde la psicolingüística y la pedagogía la concepción de qué es enseñar/aprender ha ido cambiando de orientación: se ha pasado de una idea de la enseñanza como acto a otra de enseñanza/aprendizaje como proceso. Este cambio supone que el/la profesor/a deja de estar en el centro del análisis para convertir al

¹ Algunos fragmentos de esta conferencia han sido publicadas en *Sobre Interculturalitat*, vol. 2. Tengo que agradecer a Félix Villalba, el artífice de mi primera conferencia escrita sobre este tema, que me permitiera publicarla antes incluso de que saliera a la luz aquel texto inicial presentado en las Jornadas sobre inmigración y refugio en Móstoles (1994).

estudiante en el/la protagonista del proceso: se deben tener en cuenta sus conocimientos previos, sus estrategias comunicativas, sociales y afectivas, y se pretende que el proceso de aprendizaje facilite su autonomía, es decir, su capacidad de seguir aprendiendo fuera del marco de la instrucción.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se han recogido esas propuestas y, desde el paradigma del enfoque comunicativo, se defiende la necesidad de adaptarse a las necesidades tanto comunicativas como de aprendizaje de los públicos destinatarios.

Por tanto, una de las cuestiones que debemos plantearnos en saber cómo adaptar los programas y las metodologías a nuestro público, en este caso inmigrantes y refugiados.

1.2. La lengua debe plantearse como una herramienta de interacción: Por muy importantes que sean los cambios a nivel didáctico y metodológico, lo que constituye el eje central del enfoque comunicativo es la nueva visión de lo que es la lengua:

- un instrumento cognitivo que permite a los humanos regular y modificar el mundo,

- una herramienta o instrumento que sirve para un objetivo más allá de ella misma, es decir, para la interacción, para la comunicación. Por lo que,

- *la lengua ya no es un objetivo en sí mismo*, ya no se trata sólo de analizar las características morfológicas, sintácticas, semánticas, fonéticas, etc. de un determinado sistema lingüístico, sino de centrar el análisis en *la competencia comunicativa*, es decir, el conjunto de conocimientos tanto lingüísticos como de uso, sociales y culturales, que permiten a los hablantes actuar adecuadamente en cada situación de comunicación.

La *gramática*, entendida como el código formal, *se enseñará subsidiariamente de los objetivos comunicativos que se establezcan en la programación*. Dicho de otro modo, conjugar un verbo, acumular léxico descontextualizadamente, saber las reglas de formación de palabras, conocer el metalinguaje gramatical, etc., no serán los objetivos que vamos a perseguir, sino que se convertirán en objetivos dependientes de los objetivos comunicativos.

Una de las unidades de análisis con las que se trabaja en lingüística aplicada desde mediados de los 70 son las intenciones comunicativas —también llamadas *funciones y/o actos de habla*²—, tales como: *saludar, mostrar desacuerdo, indicar una ruta, dar las gracias, felicitar, pedir un favor, valorar intelectualmente algo*, etc. Se trata de estudiar cómo se realizan esas intenciones, con qué exponentes lingüísticos, qué factores sociales y culturales intervienen en cada una de ellas, qué reglas de actuación son pertinentes

² SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts*, Cambridge, CUP [trad. española: *Actos de habla*, Madrid, Cátedra 1980].

en cada caso, etc, para incluirlas como objetivos a alcanzar en la clase de lengua. Sólo así podrá conseguirse que el objetivo final de todo proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras sea que los estudiantes logren ser competentes comunicativamente en esa lengua. Afortunadamente, mucho se ha avanzado, en los últimos años, en la didáctica de español para extranjeros y disponemos ya de muchos materiales que integran este tipo de análisis así como de una *Gramática comunicativa del español* (MATTE BON, 1992)³.

No se trata, pues, de que el estudiante de E/LE —y menos el inmigrante— sepa cosas *sobre* la lengua, sino de dotarle de recursos que le permitan participar satisfactoriamente en cualquier interacción.

1.3. **¿El enfoque comunicativo o el enfoque por tareas?** Muchas veces los profesores plantean esta pregunta que, en el fondo, se trata de un falso dilema que, aquí, vamos a tratar de aclarar. Así como el salto del enfoque estructural al enfoque comunicativo fue una auténtica escisión que afectó a todos los aspectos que integran la enseñanza de lenguas extranjeras (visión de la lengua, teorías sobre el aprendizaje, dinámica de clase, tipos de materiales, cambio de objetivos, etc.), el enfoque por tareas se integra dentro del enfoque comunicativo y sus propuestas, basadas fundamentalmente en teorías psicolingüísticas y pedagógicas, afectan, sobre todo, al establecimiento de programas de forma negociada, a la dinámica de clase y al tipo de materiales. Sin embargo en absoluto cuestiona la concepción de la lengua que preside el enfoque comunicativo, ni el tipo de actividades comunicativas que se ha ido desarrollando con los años.

Más adelante veremos que, a nuestro juicio, las especiales características de los inmigrantes y refugiados inclinan, muchas veces, la balanza a favor de una programación de corte más funcional, basada en actos de habla, más que en las tareas.

2. ¿Qué características tienen los inmigrantes/refugiados como público destinatario?

Sería un grave error creer, por nuestra parte, que se puede tratar el colectivo de inmigrantes/refugiados como un grupo homogéneo. En puridad, el análisis tendríamos que hacerlo frente a cada grupo concreto. Deberíamos distinguir entre hombres, mujeres y niños porque, obviamente, no tienen ni las mismas características, ni las mismas ambiciones, ni desarrollan los mismos papeles sociales, ni parten de las mismas experiencias. También sería conveniente no meter en el mismo saco a los refugiados, entre los que solemos encontrar *universitarios y profesionales, y a los inmigrantes económi-*

cos, que suelen proceder de zonas rurales, que no suelen tener ninguna profesión y que, generalmente, no han sido alfabetizados.

Pero, con el riesgo que conlleva, conviene, quizás, una reflexión general para destacar los factores que intervienen en el análisis de este público destinatario:

2.1. ¿Afecta nuestra visión de los/las inmigrantes y refugiados/as al proceso de enseñanza/aprendizaje de E/LE? En muchas ocasiones, desde la perspectiva de nuestro conocimiento del mundo, de nuestra posición económica o desde nuestra posición intelectual o cultural, vemos a los inmigrantes como los marginados, los desvalidos, las personas sin conocimientos, las personas sin recursos económicos, etc. y esa visión negativa, basada en lo que *no* tienen, nos impide ver su auténtica realidad.

Olvidamos fácilmente —o ignoramos— que los que emigran suelen ser las personas más fuertes, más jóvenes, las más emprendedores de su comunidad, que muchas veces arrastran a otras más débiles como pueden ser los niños o las mujeres (F. CARBONELL, 1993) ⁴.

Solemos presuponer siempre un bajo nivel de formación y, sin embargo, podemos encontrar, sobre todo entre los refugiados, pero también entre algunos inmigrantes (del Magreb, por ejemplo), algunos universitarios que aquí trabajan en la construcción o graduados escolares dedicados, en el mejor de los casos, a la venta ambulante. Pero cuando, efectivamente, nos encontramos con individuos no alfabetizados, los profesores tendemos a verlos, erróneamente, como personas que, primero, tienen que acceder a un universo cultural —es decir que tienen que alfabetizarse— para, poder, luego, aprender la lengua.

2.2. ¿Los/las inmigrantes tienen un bajo nivel de formación? Si miramos las cosas bajo otro prisma, deberemos considerar que los/las inmigrantes adultos, tengan o no una formación académica, tienen un rasgo fundamental que hay tener en cuenta y que va a ser una de las claves de todo nuestro proceder didáctico: *son hablantes de su lengua materna* y, en muchos casos, hablantes competentes de dos o más lenguas (la materna y la de la colonia, por ejemplo) que han adquirido, en la mayor parte de los casos, fuera del marco académico. Y, además, tenemos que considerar que *tienen una visión del mundo organizada a través de su lengua y a través de su cultura*. Eso quiere decir, en otras palabras, que disponen de unos conocimientos, de unos mecanismos, de unas categorizaciones, de unos recursos cognitivos y estratégicos, en suma, que, a pesar de no tener formación académica, les permiten incorporar nuevos conocimientos, incluidos los de una lengua extranjera.

³ MATTE BON, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa [2 vol.].

⁴ CARBONELL, F. (1993): *Inmigración, diversidad cultural y educación*, Girona, GRAMC

Los profesores tampoco solemos fijarnos en el hecho de que sean hablantes de una o más lenguas y conocedores de una cultura, sino que ponemos el acento en lo que nosotros consideramos sus carencias: hablamos de «un bajo/escaso/ nulo nivel de formación» (En relación a qué?, sería legítimo preguntarse. Que no estén alfabetizados no significa, en absoluto, que carezcan de un conocimiento del mundo, de recursos cognitivos tales como inferir, deducir, comparar,...) ⁵.

2.2.1. **¿Alfabetizar o no alfabetizar?** En el *imaginario* de los inmigrantes, alfabetizarse es prosperar. Los profesores solemos encontrarnos con que lo primero que piden los inmigrantes es ser alfabetizados y se lo ofrecemos sin demasiada reflexión previa. No solemos recapacitar sobre el hecho de que alfabetizarse es un proceso que sólo puede hacerse cuando se manejan significados. No tiene sentido aprender a leer y escribir cuando no se entiende (o se ignora) aquello que se aprende.

Mafalda, con su habitual lucidez, harta de escribir frases como «mi mamá me mima», le dice a su maestra que celebra que su mamá sea tan cariñosa, pero que desea que les explique cosas realmente útiles. Alfabetizar sin que los alfabetizados entiendan qué están leyendo o escribiendo es todavía mucho peor que lo que le pasa a Mafalda ya que se convierte en un simple simulacro, tiene como consecuencia inmediata la creación de neolectores y la pérdida de un tiempo precioso puesto que, mientras los inmigrantes se pseudo-alfabetizan, no están aprendiendo lengua.

Quisiera decir, ante todo, que el problema no es de los inmigrantes analfabetos, sino que es nuestro, de *los profesores, que no sabemos enseñar sin recurrir a la lectura y a la escritura*, que no sabemos cómo proceder en clase sin recurrir a esos útiles. *Somos nosotros, los profesores, los que pensamos que, si el estudiante es analfabeto, no va a ser capaz de ser usuario de la enseñanza de E/LE.* De nuevo se transparenta, en estas actitudes, una falta de reflexión sobre quién es el individuo que aprende: se trata —no lo vayamos a olvidar— de *personas cargadas de experiencias, sensaciones, ideas, propuestas, posiciones frente al mundo*, etc.

Si de algo sirve que los profesores estemos ahí, es para ayudarles a iniciar un proceso. Atender a las necesidades de los estudiantes, no consiste, simplemente, en darles lo que piden. Si sabemos que algo no va a serles útil, deberemos ser capaces de negociar el proceso y de convencerlos —si es pre-

(en prensa).

⁵ En mis primeros contactos con inmigrantes me sorprendió mucho cómo suplían el hecho de no saber escribir con un desarrollo de la memoria mucho mayor que el nuestro. Las tres o cuatro cosas que tenemos que comprar, las olvidamos sistemáticamente si no las apuntamos, mientras que ellos recuerdan con mucha más facilidad listas enormes. Sirva el ejemplo para ilustrar las diversas estrategias que desarrollamos en función de nuestras destrezas y cómo poseer una puede significar un detrimento de otra o, visto desde otra perspectiva, cómo carecer

ciso— de que, primero, necesitan unos conocimientos del español que les permitan llegar a un «nivel de supervivencia» en la sociedad para, luego, poder alfabetizarlos con unos materiales que partan de la lengua que ya conocen y se adapten a sus necesidades.

2.3. **¿Cuál es su motivación respecto al país y a la lengua?** La motivación de los inmigrantes y refugiados depende de varios factores:

- *La elección del país* y de las razones de esa elección: En ocasiones, los inmigrantes acuden a España porque algún miembro de su familia los ha precedido o porque han recibido informaciones que les han animado a venir. En estos casos, podemos hablar de «elección» lo que, de entrada, favorece una motivación positiva por el país y la lengua. Sin embargo, hay muchísimos casos en los que los inmigrantes han llegado a España por motivos ajenos a su voluntad —cuando, por ejemplo, han viajado como polizones y éste era el país de un destino que ellos ignoraban, o porque, tras distintas peripecias, se han «encontrado» aquí sin que mediara una decisión previa—, por lo que no sólo puede decirse que no están motivados sino que, en muchas personas, la falta de elección provoca un rechazo inicial.

- *El tipo de acogida que reciben y el tipo de comunidad en la que se insertan.* Cuanto más les orienta y les apoya la institución que los acoge, cuanto más seguimiento hay de su adaptación al país, cuanta más preocupación y apoyo por sus condiciones personales, laborales, familiares, etc., más favorable es el proceso de adaptación. Asimismo, insertarse en una comunidad sensibilizada a favor o en contra de la presencia de inmigrantes aumentará o disminuirá sus ganas de vivir en el país y conocer la lengua.

- *Las experiencias que van acumulando,* el mayor o menor choque personal y cultural con los españoles y el entorno y la mayor o menor compatibilidad de sus valores con los nuestros. Y las clases de E/LE son una parte de esas experiencias que llevarán al/la inmigrante a ayudarlo a sentirse bien o mal en el país en el que se encuentra, a propiciarle o no instrumentos para interactuar con hablantes nativos, a orientarle o no en la nueva sociedad con la que se enfrenta.

Muchas veces los profesores, o los voluntarios, achacamos a los inmigrantes su falta de asistencia a clase y su falta de continuidad y nos basamos en eso para justificar malos resultados. A mi modo de ver, también aquí hay que hacer una reflexión más profunda:

- En primer lugar hay razones culturales que afectan —o pueden afectar— el proceso de enseñanza/aprendizaje. Las ideas de continuidad, de puntualidad, de formalidad son culturales y cada cultura las define de una manera distinta: nosotros, los españoles, somos tremendamente impuntuales para los alemanes, tanto como otros países de más al sur lo son para nosotros. No sabemos nada de cómo se mide el tiempo en la/s cultura/s de nuestros estudiantes, qué valor tiene la puntualidad, la regularidad, etc. También descono-

ceмос, en muchos casos, qué presiones sociales influyen en el devenir de las clases: muchas veces en el aula se reproducen, a nivel microcósmico, las mismas tensiones que en los países de origen (la existencia de etnias enfrentadas entre sí, la mezcla de hombres y mujeres en una misma clase, la coexistencia de religiones distintas, etc.). Todo ello sin contar fenómenos extraacadémicos como pueden ser las largas jornadas de esfuerzo físico o las dificultades de las mujeres para vencer las resistencias de sus maridos a que estudien. Por supuesto, es muy difícil encontrar soluciones desde la clase de E/LE para estos problemas, pero, al menos, debemos desarrollar una sensibilidad para saber cómo organizar los grupos, para detectar los problemas intragrupal, para negociar posibles soluciones, etc.

Otro de los aspectos que incide decididamente en la falta de continuidad de los estudiantes es que, *en muchas ocasiones, en clase no les ofrecemos lo que realmente necesitan*: en algunos casos, les hablamos de términos gramaticales, conjugan verbos que no entienden ni saben lo que es conjugar, estudian lengua sin saber por qué, etc.; en otros, hablan de temas que les son ajenos, no saben con qué objetivo están haciendo lo que hacen, tienen la sensación de pérdida de tiempo, etc.; y en otros, se sienten tratados como niños, no avanzan de acuerdo con sus expectativas, no pueden incidir en el proceso de enseñanza/aprendizaje, etc. —eso cuando no ocurren todas las cosas a la vez—.

Este factor de poca continuidad es lo que, a mi juicio, impide realizar un auténtico enfoque por tareas con los inmigrantes y refugiados, e inclina la balanza a favor de un programa que, dentro del enfoque comunicativo, trace sus objetivos de acuerdo con actos de habla (funciones y nociones) y temas de su interés.

2.4. ¿Cuáles son sus necesidades? Lo primero que habría que decir es que *los propios inmigrantes y refugiados no siempre las conocen* y, además, cuando son principiantes puros, no tenemos ni tan sólo una lengua común para comunicarnos con ellos. En consecuencia, no podemos aspirar a que ellos mismos sean la única fuente de transmisión de sus necesidades. Conviene tener otros informantes, tales como otros inmigrantes o refugiados que lleven más tiempo aquí, que nos aporten datos para ir descubriendo las necesidades de su colectivo y/o que hagan de traductores ocasionales de nuestros estudiantes. Todo el tiempo que se invierta en este proceso de detección de necesidades y determinación de objetivos es un tiempo ganado que procurará una mayor eficacia de las clases.

Además, habrá que tener en cuenta que *las necesidades son dinámicas* y evolucionan constantemente: no son las mismas a su llegada, que más tarde; la propia dinámica de la clase de E/LE desencadena nuevas necesidades y relega a un segundo plano otras que, al principio, parecían más perentorias; las experiencias que van teniendo (¿o sufriendo?) van decantando sus áreas de interés, etc. Pongamos algunos ejemplos de estas afirmaciones: normal-

mente, en los primeros tiempos de estancia en España, las mujeres africanas que proceden de un medio rural no conciben la posibilidad de trabajar fuera de casa, pero, con el tiempo, van madurando la idea de poder conseguir una cierta independencia económica. En consecuencia, no sería conveniente elaborar un programa que tuviera como uno de los objetivos de los primeros meses de clase el mundo laboral, pero sí convendría integrarlo cuando esa inquietud se empezara a manifestar. Del mismo modo, a lo largo de las clases, los profesores vamos viendo qué intereses se van despertando en nuestros estudiantes, por lo que hay que ser capaces de reaccionar ofreciendo actividades que los satisfagan.

La conciencia de que las necesidades son dinámicas conlleva que los profesores deban realizar un continuo proceso de negociación a lo largo de todo el curso para ir, permanentemente, diseñando y rediseñando los programas de modo que se adecúen, en todo momento, a las aspiraciones del público meta. Eso no quiere decir que, en algunas ocasiones, no tengamos que «convencer» a los estudiantes de las cosas que más les convienen. Ya hemos visto que su idea de progreso muchas veces coincide con la de alfabetizarse, pero, sin embargo, esa necesidad no puede satisfacerse inmediatamente y habrá que negociar con ellos el mejor momento para empezar la alfabetización. O, a veces, su idea de cómo se aprende una lengua coincide más con una visión estructuralista o tradicional que con la idea del enfoque comunicativo y también aquí tendremos que demostrar que éste es un camino más corto para convertirse en hablantes eficientes.

2.4.1. **¿Cómo determinar sus necesidades de aprendizaje?** A pesar de la dificultad de determinación de esas necesidades, sí podemos realizar algunas consideraciones de orden general:

- *En un primer momento*, hasta que puedan valerse de la lengua para sobrevivir, *sus necesidades de aprendizaje no pasan por la lectura y la escritura* por lo que tenemos que adaptar nuestras técnicas a sus habilidades y características cognitivas.

- *Si cabe el trabajo estratégico*, muchas veces de forma consciente, por lo que hemos dicho antes del instrumental cognitivo que, en su calidad de hablantes, disponen. Cuanto más se acerque la enseñanza del español a aquello que el estudiante hace como hablante, más posibilidades tiene de reconocer el objetivo de lo que está aprendiendo, la utilidad de ese objetivo y la su aplicabilidad en la vida cotidiana puesto que lo puede *conectar con un saber que ya tiene interiorizado* y, por tanto, puede partir de ese saber para inferir, deducir, comparar, analizar, clasificar, etc. y lograr que el aprendizaje sea más eficaz. Conjuguar un verbo, localizar el complemento directo, indicar cuál es el agente de la pasiva son actividades propiamente académicas, impropias de los hablantes de una lengua. Sin embargo, expresar un deseo, saludar, dar las gracias, pedir instrucciones sobre una ruta, etc. sí son intenciones comu-

nicativas que mueven a los hablantes a actuar lingüísticamente. Las clases deberían orientarse en esta segunda dirección y no en la primera.

2.4.2. **¿Cómo determinar sus necesidades comunicativas?** Podemos determinar, con cierta facilidad y a priori, cuáles son las *necesidades generales* de los inmigrantes ya que suelen coincidir con la definición que el Proyecto de Lenguas Vivas del Consejo de Europa⁶ hizo del nivel umbral: aquel que permite al estudiante «ser capaz de desenvolverse comunicativamente en situaciones de vida cotidiana». Pero, ¿cómo se desglosan esas necesidades?, ¿cómo se establecen los *objetivos parciales*, es decir, las intenciones comunicativas —funciones— que los estudiantes necesitarán ser capaces de manejar? Sabiendo que, uno de los posibles caminos, para determinar las necesidades comunicativas de un grupo es plantearse: ¿quién es el estudiante?, ¿con quién hablará, presumiblemente?, ¿sobre qué temas?. ¿cómo: por teléfono, cara a cara, ...?, ¿dónde?, etc.

En general, todos vemos con bastante claridad, que, como individuos que están viviendo en una sociedad española, necesitan poder alcanzar unos objetivos comunicativos muy inmediatos, tales como saludar, pedir el precio de algo, dar las gracias, pedir información, expresar dolor, entender instrucciones, etc. así como todos aquellos que sirven para controlar la comunicación (pedir que se le repita algo, indicar que no ha entendido parte de un mensaje, verificar la comprensión, etc.) o dotarle de recursos para que, aunque no sepa leer ni escribir, aprenda a desenvolverse en un mundo en el que la información gráfica es muy importante (aprenderán a deletrear, a reconocer en una báscula si el peso pedido coincide con el indicado, etc.).

Pero, sin embargo, en muchas ocasiones, nuestra propia visión del inmigrante o refugiado, nos lleva a tener una imagen *excesivamente esquemática o simplista de las necesidades de los inmigrantes*. Muchos de los profesores y/o voluntarios con los que he trabajado tenían dificultades en aceptar que en la programación se deberían incluir funciones como conceder permiso argumentando que, por su condición de inmigrantes, generalmente deberían pedir permiso y difícilmente se encontrarían en una situación en la que tuvieran que concederlo o que, en el caso de las mujeres, tampoco necesitan entender instrucciones sobre el manejo de electrodomésticos porque difícilmente tendrán electrodomésticos en su casa. Sin embargo, si analizamos un poco más allá, vemos que, a buen seguro, se encontrarán en situaciones en las que tendrán que dar permiso a una persona que quiere entrar en su casa o que quiere abrir la ventanilla de un tren o, si las mujeres aspiran a trabajar como empleadas del hogar, necesitarán

de una puede producir un desarrollo de otra.

⁶ La primera etapa de este Proyecto duró 10 años, de 1971 a 1981, y posteriormente se inició una segunda etapa (Proyecto núm. 12: «Aprendizaje y enseñanza de lenguas vivas con fines

conocer el funcionamiento de aparatos electrodomésticos, aunque no puedan aspirar a comprárselos.

Por tanto, también aquí tenemos que hacer un poco de introspección y estar dispuestos a «volver a pensar» quién es la persona que aprende puesto que, aunque hay una serie de necesidades comunicativas muy generales, en apariencia de fácil determinación, muchas veces *nuestro propio concepto del inmigrante nos lleva a cometer importantes errores de apreciación* («no tendrá que conceder permiso», «no tendrán electrodomésticos», «si no saben escribir no pueden deletrear...») que tienen consecuencias también importantes en la programación inicial.

Y, un último concepto, en *la programación de objetivos comunicativos es tan importante definir las intenciones comunicativas que los estudiantes deberán aprender a expresar (funciones) como las nociones (los temas) que se van a trabajar*. De entrada todos estaremos de acuerdo en que deben aprender a pedir información, pero, obviamente, no todos los temas sobre los que se puede pedir información serán adecuados para el público meta. No parece factible que los/las inmigrantes y refugiados tengan que pedir información sobre hoteles o sobre compra de casas o sobre ofertas turísticas. Es decir, *donde debe hacerse la reflexión más pormenorizada respecto a si es o no una necesidad de nuestros estudiantes es en las nociones*. Si presentamos la función pedir la cantidad deseada de un producto, p.e., y trabajamos el léxico (y las cantidades socialmente adecuadas) de productos que ellos consumen habitualmente, que es necesario que conozcan para que los puedan comprar, el trabajo es correcto, pero, sin embargo, si hacemos ejercicios con productos que no están a su alcance corremos el riesgo de convertir nuestras clases en entradas de léxico inútiles o irritantes que sólo sobrecargan la memoria de los estudiantes y los desmotivan. Si no sabemos que los inmigrantes suelen comprar ropa y calzado en los mercadillos, tenderemos a enseñarles a comprar esos productos en una tienda cerrada, cuando los mecanismos de compra en un lugar o en otro son muy diferentes (en una tienda hay toda una serie de posibilidades comunicativas inexistentes en un mercadillo, como, por ejemplo: pedir productos que no están a la vista, pedir una determinada talla, pedir permiso para probárselo, valorar cómo le queda, etc.).

Esta reflexión tiene importantes consecuencias, sobre todo si lo ligamos al siguiente tema:

3. ¿Sirven los materiales publicados de E/LE para las clases de inmigrantes y refugiados?

Entre los profesores de inmigrantes y refugiados a veces se confunde programas específicos con materiales específicos. A mi juicio, no todo profesor tiene que producir materiales (proceso complejo y difícil donde los haya

sobre todo por la coherencia y la cohesión de la programación y por la necesidad de conocer y tener muy interiorizados los criterios y factores que intervienen en una clase de lengua), pero sí *tiene que programar*, es decir, determinar qué objetivos comunicativos (funciones y nociones) van a tener que conseguir sus estudiantes para poder satisfacer sus necesidades. Una vez establecida la programación de objetivos, es conveniente buscar materiales de los que están en el mercado que sirvan para ilustrar y trabajar un determinado objetivo comunicativo, y solo cuando no existan o los que existan no parezcan útiles o apropiados para el público meta, vendrá plantearse la producción. Si un/a profesor/a está trabajando la compra de productos alimenticios, fácilmente podrá encontrar, entre los materiales publicados, un diálogo que reproduzca, con autenticidad, una compra, podrá aprovechar fotos y dibujos de determinados productos, podrá utilizar alguno de los ejercicios, podrá utilizar un determinado tipo de actividad y adaptarlo a su público haciendo los cambios y adaptaciones pertinentes, se servirá de las explicaciones gramaticales y sociolingüísticas aportadas, podrá realizar algún trabajo de comprensión auditiva, etc.

Afortunadamente en los últimos años, en E/LE se han realizado muchos avances y se han producido materiales perfectamente acordes con los postulados de las actuales investigaciones tanto lingüísticas como didácticas, por lo que es absolutamente factible que los profesores, siguiendo su programación específica, puedan ir creando un «banco de materiales» basado en parte en diversos materiales publicados y complementado con materiales producidos «ad hoc».

Es verdad que, a la hora de trabajar con inmigrantes y refugiados, nos encontramos con algunos problemas de aplicación de esos materiales puesto que todos ellos presuponen que los estudiantes saben leer y escribir y que, además, comparten un conocimiento del mundo muy occidentalizado. Sin embargo, *los materiales publicados que responden realmente a un trabajo riguroso y especializado tienen una serie de ventajas:*

- ofrecen una progresión de menor a mayor dificultad comunicativa (y, lógicamente, gramatical),
- incluyen diálogos especialmente diseñados para ilustrar los objetivos comunicativos, grabados por hablantes nativos con muchas voces, registros, efectos especiales, etc. que permiten a los estudiantes familiarizarse con muchas maneras de hablar español y no sólo con la del profesor/a,
- analizan la lengua en términos no sólo morfosintácticos sino también de uso,
- proponen una serie de actividades especialmente diseñadas para el logro de cada uno de los objetivos comunicativos,
- incluyen cuestiones sociolingüísticas y culturales, y
- disponen de una serie de recursos fotos, dibujos, documentación, etc. muy difícilmente obtenibles de otro modo.

Ahora bien, tanto cuando utilice materiales publicados como cuando los produzca el propio profesor, tendrá que *rechazar* todas aquellas propuestas que:

- *traten temas ajenos a la realidad de los inmigrantes o que puedan resultarle irritantes o humillantes,*

- *tampoco se realizarán actividades que presupongan que compartan esquemas cognitivos que los occidentales damos como universales. Ante cada actividad propuesta en los materiales publicados o que vayamos a proponer nosotros deberemos preguntarnos: ¿cuánto conocimiento previo del contexto cultural exige la actividad?, ¿están los estudiantes en condiciones de compartir las presuposiciones de las que parte la actividad?...*

- *del mismo modo que tampoco utilizaremos actividades que requieran de la lectura y de la escritura con estudiantes no alfabetizados, con los alfabetizados tampoco debemos utilizar técnicas de aprendizaje con las que, quizá, no estén familiarizados los inmigrantes. Por ejemplo, todo europeo alfabetizado ha estado alguna vez en contacto con un test de selección múltiple, pero puede ser que los inmigrantes alfabetizados jamás se hayan enfrentado a esa técnica. Hacer recaer el éxito de una actividad de clase en su conocimiento previo de una determinada técnica puede ser, también, altamente discriminatorio.*

Se trata, en definitiva, de huir de un cierto etnocentrismo o, mejor, «occidentocentrismo» que tenemos fuertemente interiorizado y que se destila en muchas de nuestras propuestas didácticas.

Hay que tener en cuenta, también, que, muchas veces, los errores de nuestros estudiantes no son estrictamente lingüísticos, sino socioculturales y tenemos que estar muy atentos para saber cuándo tenemos que suministrarles una serie de informaciones de orden sociolingüístico o cultural para que puedan irse orientando en esta nueva realidad⁷. No se trata, en absoluto, de que los profesores tengamos que ser especialistas en la cultura de los inmigrantes que tenemos en clase. Esa pretensión es absolutamente vana. Se trata, sí, de favorecer continuamente la participación espontánea de los estudiantes, de proponer actividades que permitan la comparación entre sus hábitos sociolingüísticos y los nuestros, de hacerles preguntas, de observar en dónde radican sus «errores» de actuación comunicativa en español. Así, serán los mismos estudiantes los que nos irán dando pistas sobre las zonas que debemos

comunicativos»), que duró hasta 1987.

⁷ Una de las mejores definiciones de etnocentrismo me la proporcionó, sin saberlo en ese momento, un amigo mío a quien le pregunté cómo se abrochaban los botones de las blusas de las mujeres y me dijo "Al revés" y, sin embargo, para las mujeres, las camisas de los hombres se abrochan "al revés". Todos nosotros partimos de nuestra experiencia, de nuestros conocimientos y todo lo que nos es ajeno está, de un modo u otro, al revés. Orientar a los estudiantes en el mundo de la lengua que aprenden es proporcionarles claves para que puedan poner en

trabajar, sobre los ámbitos en los que tendremos que proporcionarles información sociocultural. Sin embargo, que en clase facilitemos ese tipo de informaciones no tiene que implicar que los inmigrantes tengan que actuar lingüísticamente como españoles, sino que, se trata de que ellos mismos puedan *decidir autónoma e independientemente su grado de integración*⁸.

4. ¿Profesionalizar o no la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados?

Sería un error creer que sólo los especialistas tienen ciertas ideas sobre las lenguas y su aprendizaje. Cualquier persona tiene creencias y opiniones sobre ello. Creencias y opiniones que ha obtenido por muchas y diversas vías tales como las clases de lengua que pudo tener en la infancia, su experiencia como estudiante de lenguas extranjeras —en el caso de que haya vivido esa experiencia—, los mensajes de las academias de idiomas, los métodos de aprendizaje de idiomas que se anuncian en televisión... Eso quiere decir que también los estudiantes tienen sus ideas, los voluntarios no especialistas, etc. Y esas ideas muchas veces son muy distintas de las que postulan las actuales disciplinas científicas.

La enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados debe, a mi juicio, profesionalizarse en el siguiente sentido:

1. No todo hablante, por el hecho de serlo, puede enseñar lengua (justamente porque es un hablante nativo). Tampoco quiero decir con eso que las clases deban estar en manos de filólogos necesariamente (que, para dar clase a inmigrantes, deberían desacademizarse).

2. Las personas que se dediquen a enseñar E/LE a inmigrantes y/o refugiados deberían recibir una serie de cursos de formación a muchos niveles (de didáctica, de gramática, de programación, etc.) y se debería crear una red paralela de voluntarios que, sin tenerse que formar, reforzaran las clases de E/LE en distintos sentidos, fundamentalmente partiendo de las situaciones que se han tratado en la clase y ayudándoles a orientarse en este mundo, pero con objetivos claros.

Son muchas las personas que generosamente entregan tiempo y dedicación a quienes han emigrado y mucha la influencia que sobre ellos podemos ejercer, tanta que hay que seguir pensando cuáles son las vías adecuadas de actuación para hacer que nuestro trabajo sea realmente una pequeña y útil contribución al buen entendimiento entre los pueblos.

relación sus experiencias con las nuestras, su modo de organizar el mundo, con el nuestro.

⁸ En relación con algunos aspectos sociolingüísticos y culturales ver MIQUEL, L... N. SANS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, núm. 9,

Bibliografía

- CANALE, M. y M. SWAIN (1980): «Theoretical basis of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, I.
- CARBONELL, F. (1993): *Inmigración, diversidad cultural y educación*, Girona, GRAMC [en prensa].
- GALISSON, R. (1980): *D'hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères*, Paris, Clé Internationall.
- JIMÉNEZ RAYA, M. (1994): «Aprendizaje centrado en el alumno: desarrollo de la autonomía del aprendiz de lenguas extranjeras», en *Didáctica del español como lengua extranjera*, 2, Madrid, col. Expolingua.
- MANCHÓN, R. M. (1993): «La evaluación del componente estratégico del aprendizaje de lenguas», *Didáctica del español como lengua extranjera*, 1, Madrid, col. Expolingua.
- MATTE BON, F. (1995): *Gramática comunicativa del español*, Madrid, Edelsa [2 vol.].
- MIQUEL, L. (1994): «Enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados», *Sobre Interculturalitat*, núm. 2, Girona, Fundació SER. GI.
- (1994): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *Actas de ACFOL*, Atlanta [en prensa].
- MIQUEL, L. y N. SANS (1992): «El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua», *Cable*, núm. 9.
- SEARLE, J. R. (1969): *Speech Acts*, Cambridge, CUP [trad. española: *Actos de habla*, Madrid, Cátedra 1980].