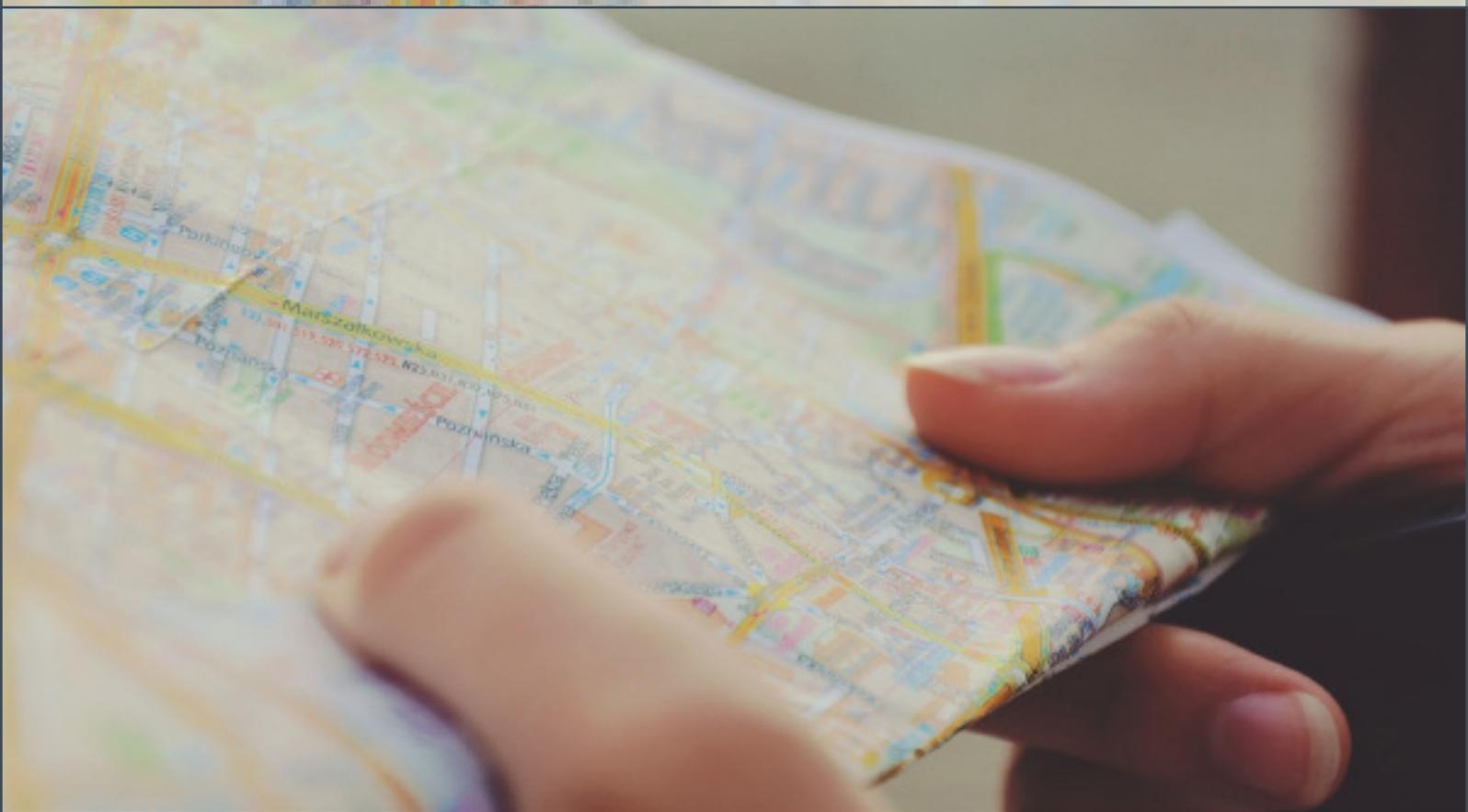




**INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL Y SU CULTURA EN  
CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN**



**E. BRAVO-GARCÍA, EMILIO GALLARDO-SABORIDO,  
INMACULADA SANTOS DE LA ROSA Y ANTONIO GUTIÉRREZ (EDS.)**



# INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y SU CULTURA EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN

E. BRAVO-GARCÍA, EMILIO GALLARDO-SABORIDO,  
INMACULADA SANTOS DE LA ROSA Y ANTONIO GUTIÉRREZ (Eds.)



SEVILLA – HELSINKI  
2014





**INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA  
DEL ESPAÑOL Y SU CULTURA EN  
CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN**

# Investigaciones sobre la Enseñanza del Español y su cultura en contextos de inmigración

E. Bravo-García, Emilio Gallardo-Saborido,  
Inmaculada Santos de la Rosa y Antonio Gutiérrez (Eds.)

2014

Publicado por la Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla.

Comité editorial: Jane Arnold, M<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo, Juan M. García Platero, Alejandro Gómez Camacho y Mirjami Matilainen.

ISBN: 978-84-697-1296-2

© (edición) Grupo de Investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (HUM 927).

© (textos) los autores.

# INDICE DE CONTENIDOS

<b>Prólogo</b> .....	9
<b>I. El español y su cultura como identidad</b> .....	13
I.I. Eva Bravo-García: “Identidades múltiples del estudiante hispanoamericano en el sistema educativo español. Estrategias de integración” .....	15
I.II. Emilio J. Gallardo-Saborido, Fernando Guzmán Simón y Alejandra Pacheco Costa: “Estrechar el Estrecho: el flamenco y la música tradicional magrebí como recursos educativos para el alumnado inmigrante de Secundaria” .....	43
I.III. Lola Pons: “El paisaje lingüístico de la frontera luso española: multilingüismo e identidad” .....	69
<b>II. El español en el aula intercultural: recursos y competencias</b> ..	95
II.I. Alejandro Gómez Camacho: “La enseñanza de la ortografía al alumnado inmigrante en Secundaria” .....	97
II.II. Antonio Gutiérrez Rivero y Victoria Orellana Ortega: “Enseñanza de español a niños inmigrantes. Algunos recursos prácticos” .....	117
II.III. Verónica Rivera Reyes: “Desarrollo de la competencia comunicativa mediante proyectos y actuaciones educativas de éxito” .....	143
II.IV. Carmen M <sup>a</sup> Sánchez Morillas: “Profesorado de enseñanza de español a inmigrantes adultos: proyectos de formación” .....	163
<b>III. El español en contacto con lenguas orientales</b> .....	187
III.I. Inmaculada Santos de la Rosa: “Aspectos básicos del análisis de errores de alumnos arabófonos para profesores de enseñanza de español” .....	189
III.II. M. Ángeles Madrigal: “Los arabismos léxicos como recurso intercultural para alumnos marroquíes en la enseñanza secundaria obligatoria” .....	221

III.III. Inmaculada Santos de la Rosa y Ana Vázquez Rodríguez: “Atención a jóvenes sinohablantes en la enseñanza reglada en español” .....	257
<b>IV. Tecnología y cine en la enseñanza del español .....</b>	<b>285</b>
IV.I. Mauricia Alarcón Moreno: “El cine, un instrumento pedagógico en clase de ELE” .....	287
IV.II. Pablo Blanco Cea y Roberto Cuadros Muñoz: “Las TIC en el aula. Propuestas de aplicación en alumnado inmigrante de Educación Secundaria” .....	321
IV.III. Minna Intke-Hernández y Gonzalo Hernández Reyes: “El socioconstructivismo y la tecnología de enseñanza en la clase ELE” .....	355
<b>V. Historia y futuro del español: estudio de casos .....</b>	<b>375</b>
V.I. Raquel Cuerva Argüelles: “El español de las ciencias de la salud y su enseñanza” .....	377
V.II. Blanca Garrido Martín y Nerea Suárez García: “La enseñanza de español en el extranjero. Una propuesta metodológica y su aplicación didáctica en la educación no reglada en Polonia” .....	403
V.III. Ignacio López de Aberasturi: “Un capítulo olvidado en la historia del español para extranjeros: la enseñanza de español en las “Nuevas Poblaciones” de Carlos III” .....	433
V.IV. Iván Sanchís Pedregosa: “Federico de Onís: piedra angular en el desarrollo del hispanismo en EEUU en el siglo XX” .....	471
Sobre los autores .....	509

## PRÓLOGO

Este libro reúne investigaciones muy diversas en torno a la enseñanza de español en el aula atendiendo a contextos educativos en los que están presentes las necesidades y circunstancias específicas de diferentes grupos migratorios. El objetivo de este trabajo es abordar estrategias de aproximación y ofrecer recursos para contribuir a que la docencia sea una experiencia rica y flexible, creando a partir de ella una base para que el crecimiento en el aprendizaje del español un proceso fructífero y formativo.

La inmigración es una realidad en España en las últimas décadas y la presencia de distintos contingentes étnicos en las aulas se ha convertido en algo cotidiano. Por ello, desde la experiencia plural de los profesionales que participan en este libro, compartimos conocimientos para contribuir a la comprensión de las peculiaridades de este proceso en toda su diversidad.

El libro se inicia con unos trabajos introductorios (*El español y su cultura como identidad*) dedicados a analizar los temas de identidad y cultura en tres ámbitos: los emigrantes de origen hispanoamericano que cursan enseñanzas oficiales en España, el flamenco y su nexos cultural con la música árabe, además de un análisis de la penetración del español en la vecina frontera portuguesa a través del paisaje lingüístico.

En la sección *El español en el aula intercultural: recursos y competencias*, se analizan estrategias para la adquisición de distintas competencias en el aula, como la ortográfica o la comunicativa, atendiendo a las peculiaridades del proceso de captación de conocimientos del niño inmigrante. Para ello, se presentan recursos novedosos como la biografía, el aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo en el aula de actuaciones educativas de éxito. Termina esta sección con una recapitulación de las oportunidades formativas específicas para el profesorado de español de inmigrantes adultos y una reflexión sobre cómo implementar sus destrezas.

El alumnado arabófono y el sinohablante son el tema central de la tercera parte del libro (*El español en contacto con lenguas orientales*). Los trabajos incluidos plantean formas singulares para abordar el aprendizaje a través de los nexos comunes, como los arabismos léxicos que forman parte del propio léxico español. Se realiza finalmente un análisis de las interferencias lingüísticas complejas que tienen tanto

el estudiante arabófono, como el sinohablante, con propuestas para comprender mejor sus dificultades de aprendizaje, la interferencia de sus lenguas maternas y la forma eficiente de ayudar a que su inserción en el sistema educativo español sea más exitoso.

Conscientes de la relevancia y buena aceptación que tiene el uso de medios técnicos con los que los alumnos están familiarizados o pueden dominar rápidamente, el capítulo cuarto *-Tecnología y cine en la enseñanza del español-* aborda el uso del cine y de las nuevas tecnologías en el aula, como forma de potenciar la comunicación y los estilos de aprendizaje más adecuados para que el estudiante encuentre recursos, estímulos y gestione su autoaprendizaje a través de las propuestas del socioconstructivismo.

Dirigimos en el último capítulo *-Historia y futuro del español: estudio de casos-* una mirada al pasado de la enseñanza del español y también a sus perspectivas de futuro. Para ello, se rescata una historia de inmigrantes del XVIII protagonizada por centroeuropeos que fundaron poblaciones en Andalucía y se españolizaron. Rescatamos la historia de Federico de Onís que es la de un profesor emigrante que fue una pieza clave en los comienzos de la difusión de la lengua y culturas españolas en entornos académicos e institucionales de Estados Unidos. La mirada hacia el futuro está representada por dos retos actuales de la enseñanza del español: atender a las necesidades comunicativas en el entorno biosanitario cotidiano y ser profesor de español en el extranjero -lo que enlaza con la peripecia de Federico de Onís- y por lo tanto emigrante, centrado en el caso concreto del profesor en Polonia.

Con estos trabajos, el Grupo de Investigación *Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera* (HUM 927) de la Universidad de Sevilla ofrece una puesta al día reflexiva y transversal tanto de las necesidades del alumnado inmigrante como sobre las estrategias que permiten abordar con éxito el aprendizaje de estos colectivos. Conscientes de la complejidad del tema emprendemos aquí aspectos puntuales analizados desde perspectivas y experiencias profesionales muy distintas. Esperamos que esta visión interdisciplinar permita revelar la trama de lengua, cultura y comunicación que se entrelaza en el día a día de la enseñanza del español en contextos de inmigración.

Terminamos estas líneas expresando nuestro agradecimiento a todos los investigadores que han participado en el proyecto; con ellos hemos compartido horas de debate y amistad. Nuestro agradecimiento más sincero a la Universidad de Helsinki por acoger este proyecto y la confianza depositada en el mismo.

*Los Editores*



# **I. EL ESPAÑOL Y SU CULTURA COMO IDENTIDAD**



**IDENTIDADES MÚLTIPLES DEL ESTUDIANTE  
HISPANOAMERICANO EN EL SISTEMA EDUCATIVO  
ESPAÑOL. ESTRATEGIAS DE INTEGRACIÓN**

**MULTIPLE IDENTITIES OF LATIN AMERICAN  
STUDENTS IN THE SPANISH EDUCATIONAL  
SYSTEM. STRATEGIES FOR INTEGRATION**

**EVA BRAVO-GARCÍA**  
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

## **RESUMEN**

Esta investigación estudia los contextos por los que se genera una identidad lingüística múltiple en el alumno de procedencia latinoamericana integrado en el sistema educativo español. Se analiza el proceso por el que se desarrolla una conciencia lingüística y los factores que pueden perjudicar el éxito escolar del alumno. Se realiza también una propuesta para favorecer la integración del estudiante hispanoamericano en el sistema español, reforzar su competencia lingüística y gestionar la variación como una riqueza desde el punto de vista cognitivo.

## **PALABRAS CLAVE**

Migración, identidades múltiples, latinos, lengua de herencia, integración escolar.

## **ABSTRACT**

This paper focuses on the analysis of the linguistics contexts in which multiples identities of Latin American students integrated into the Spanish education system are created. This research discusses the process that develops an idiomatic conscience and linguistic factors that may harm school student success.

Finally, it has been developed proposals to encourage the integration of Hispanic students in the Spanish system, strengthen their language skills and managing change as an asset from the cognitive point of view.

## **KEYWORDS**

Migration, identities, Latin-American students, heritage language, integration

## 1. INTRODUCCIÓN

La presencia de alumnos de origen hispanoamericano en las aulas españolas de enseñanza primaria y secundaria ha sido creciente y ha alcanzado una proporción significativa en algunas zonas geográficas<sup>1</sup>. Este dato responde a un proceso de inmigración por motivos económicos que se inicia en 1997 y alcanza su punto culminante entre los años 2000-2007. Desde esa época decrece el flujo migratorio decrece de forma brusca en España pero no en Andalucía como se ve en el siguiente gráfico (OPAM, 2013b: 17):

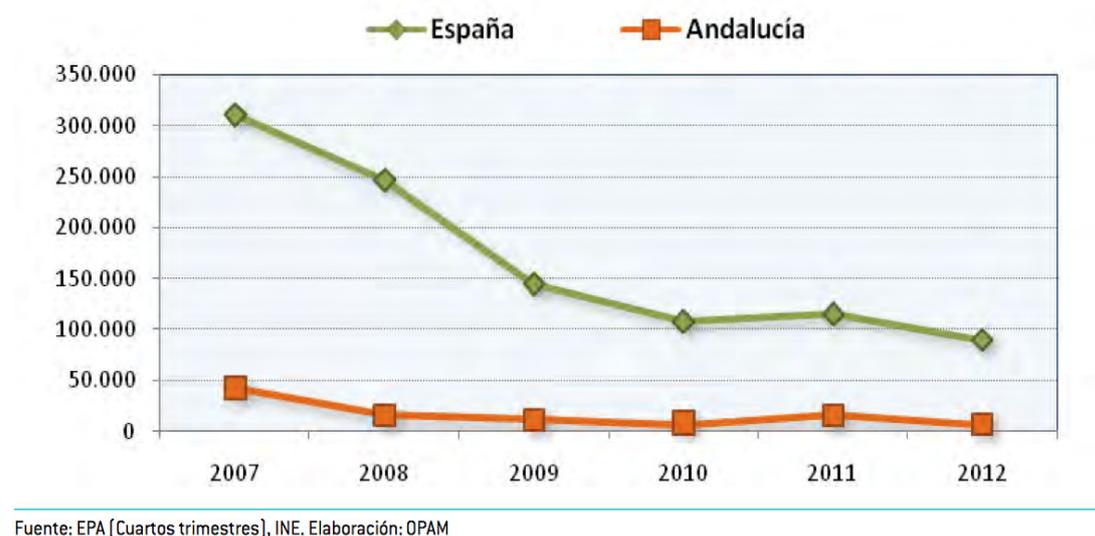


Fig. 1: Población extranjera con menos de 1 año de residencia en España y Andalucía 2007-2012

Actualmente muchos hijos de estos inmigrantes nacidos en España o traídos desde sus países de origen, se integran en el sistema escolar hasta la edad preceptiva por la legislación<sup>2</sup>. En la primera década del siglo XXI el alumnado de origen americano escolarizado en España se multiplicó por seis, pasando de 51.551 a 337.180 (OEI, 2012: 41), la mayoría estudia en centros públicos (80,6%).

1. Según datos del Instituto Nacional de Estadística, en el año 2007 las Comunidades con mayor número inmigrantes procedentes de países hispanoamericanos son: Madrid (458.610), Cataluña (388.417), Valencia (192.566) y Andalucía (145.571). El INE considera para su encuesta 'inmigrante' a una persona que ha nacido en el extranjero, es mayor de 15 años y vive en España (o tiene intención de hacerlo) desde hace 1 año o más tiempo.

2. En el curso 2012-13, los alumnos extranjeros procedentes de América en el sistema andaluz de enseñanza – excluyendo la universitaria- eran 21.171 (de un total de 90.290 alumnado extranjero) según el Ministerio de Educación (OPAM, 2013a:10).

Para los afectados y sus familias, este proceso migratorio emigración conlleva todos los ingredientes habituales de este tipo de situaciones: desarraigo, incertidumbre, pérdida de identidad, choque cultural, etc.; sin embargo, los responsables de educación no han elaborado una estrategia específica para ayudar a la integración de este colectivo. Ser hablantes de español parece obviar las posibles dificultades de un inmigrante -o hijo e inmigrante- en el aula y la integración espontánea y paulatina se da por supuesta.

Es responsabilidad de la escuela es “hacer que tanto el vocabulario adecuado como las estructuras oracionales complejas y las destrezas de producción y comprensión de discursos se incorporen a la competencia lingüística de los escolares en el momento que corresponda” (López, 2008: 826). Hablar una modalidad lingüística que no corresponde a la de la sociedad en la que el alumno se inserta, conlleva ciertas dificultades que el alumno afronta en soledad; se le exige un aprendizaje de la lengua y de la literatura española conforme a un currículo concreto, la superación de exámenes y pruebas específicos en una modalidad que no es la propia y, en algunos casos, unos conocimientos previos con los que no siempre cuenta<sup>3</sup>; todo ello, puede actuar como condicionamiento no siempre positivo en el éxito escolar<sup>4</sup>.

Es lógico que la escuela enseñe la lengua que es propia del país a la que confluyen de forma progresiva los hablantes a medida que suban en la escala sociolingüística<sup>5</sup>. Pero, en esta situación, el niño procedente de un país americano se enfrenta con un doble parámetro respecto al que coteja su modalidad familiar: el español peninsular modélico y la variedad regional de su entorno.

---

3. La dificultad no sólo procede de la escolarización por edad, sino también de los contenidos y estilos de aprendizajes tan diferentes que puede traer un alumno de primaria o secundaria que haya iniciado los estudios en su país de origen.

4. “La tasa de abandono escolar temprano de la juventud latinoamericana entre 16 y 19 años en el segundo trimestre de 2010 era del 22,3%, muchos más que entre la juventud española (13,3%) pero menos que entre los jóvenes de otros países en ese tramo de edad (26,3%). En números absolutos son 37.700 jóvenes latinoamericanos que han abandonado los estudios sin obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria (algo más de 20.000) o sin llegar a “rematar” el bachillerato o los ciclos de Formación Profesional de la Secundaria post-obligatoria (17.800 jóvenes)” (OPI, :48).

5. “La ‘lengua ejemplar’, la que ha de enseñar la escuela, corresponderá a la norma lingüística del sociolecto alto de la comunidad en cuestión.” (López Morales, 2008: 830)

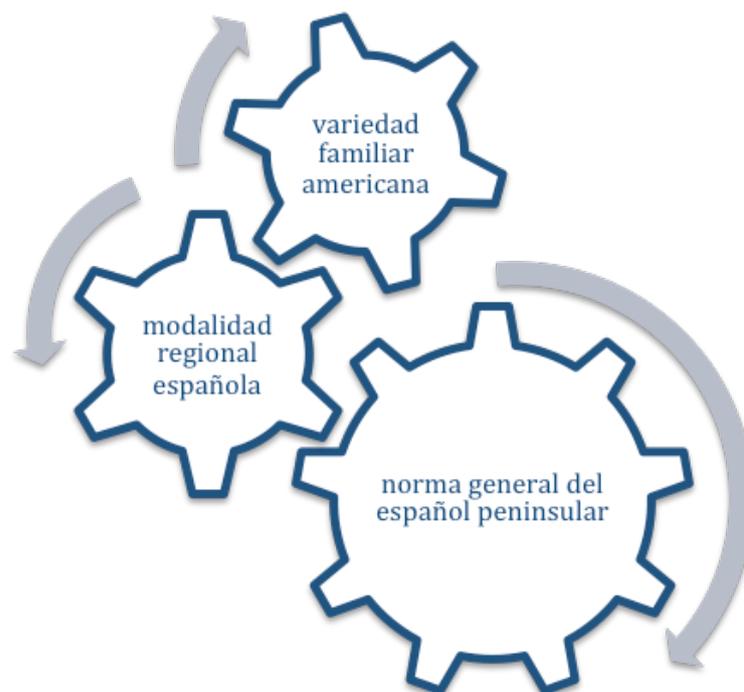


Fig. 2: Modelos de español en coexistencia

Con estos datos a la vista y teniendo en cuenta que el alumno inmigrante de América parte con la ventaja de hablar la misma lengua, merece la pena atender a los factores que interfieren en la adaptación lingüística, como base de la comprensión de textos y de la interacción comunicativa en el ámbito educativo y sociocultural que le permitirá construir una identidad sólida sin conflictos.

Por ello, el objetivo de este trabajo es trazar las coordenadas en que se mueve un alumno de lengua española materna que pertenece por herencia a una variedad americana del español y que, por sus circunstancias familiares actuales, se inserta en el sistema educativo español en cualquiera de sus niveles. Este análisis observa en qué medida se produce un ajuste entre los modelos lingüísticos y, en ese caso, se busca determinar qué función desempeña el patrón lingüístico heredado de un hablante no español y qué lugar ocupa en su consciente lingüístico. Finalmente, esta investigación se propone sugerir una serie de actividades escolares que sirvan para mejorar la relación entre el modelo lingüístico de herencia<sup>6</sup> y el modelo social en que se inserta el alumno,

6. Se entiende por modelo lingüístico de herencia a la variedad americana que el alumno ha aprendido durante su etapa vital en América o bien, si ha nacido en España, a la que escucha a sus padres y parientes en el entorno familiar creado en España. La magnitud de este referente es distinta en uno y otro caso, pero en ambos está presente como “otro español” conocido que forma parte de su esquema cognitivo y sociolingüístico.

favoreciendo la aceptación positiva de ambos y el enriquecimiento de su competencia comunicativa.

La investigación que aquí se ofrece se basa en las entrevistas originales con cuestionario semiabierto, realizadas a hispanoamericanos de herencia que llevan entre 3 y 10 años en España y han experimentado las diferencias lingüísticas. Son en todos los casos personas que han construido una familia aquí o que han traído a la que tenían en el país de origen y tienen conciencia sociolingüística como hablantes de una variedad distinta a la que le ofrece el entorno español. De forma consciente se ha buscado hablantes que no tengan una formación profesional filológica o educativa y que por tanto expresan sus comentarios y percepciones sobre la lengua de forma intuitiva y vivencial.

## **2. QUÉ ESPAÑOL QUIERO HABLAR**

Los protagonistas del flujo migratorio anteriormente descrito han sufrido un contacto entre su variedad lingüística y la que se habla en la zona de España en la que han vivido. En muchos casos estos individuos han cambiado de ubicación dentro de la península y han tenido experiencias distintas también desde el punto de vista comunicativo y cultural<sup>7</sup>. Tanto los adultos como los niños se han enfrentado en algún momento a la decisión qué español hablar y han tenido que tomar una decisión, todo ello con mayor o menor grado de consciencia según las circunstancias sociales de cada individuo y su grado de competencia lingüística. Esta decisión valora parámetros de competencia lingüística, lealtad sociolingüística e integración y no siempre es fácil porque en algunas circunstancias puede conllevar una consecuencia profesional o económica.

El inmigrante de un país americano que llega a España para insertarse en el mundo laboral detecta rápidamente una serie de diferencias lingüísticas y culturales. El deseo de éxito en su trabajo le

---

7. “Hombre, si hablaría en general no sabría decirte pero aquí llegando a Andalucía o a Sevilla me he sentido más cómodo que incluso que en mi país, que me han tratado mejor. Pero ya no podría decirte lo mismo de los murcianos o de ese lado, porque yo creo que son más exigentes o, no sé si está bien dicho, que son más racistas. Pero, eso es lo que, esa es la impresión que yo he tenido al llegar a España que, y al venirme a Sevilla, que aquí tienes un trato mejor que, no voy a decir que en toda España porque no he estado en toda España. Prácticamente más he estado en Murcia. Así que esa es la diferencia que veo en el trato. Aquí en Sevilla me siento bien” (E-1, Bolivia).

motiva en ocasiones a cambiar sus rasgos propios de pronunciación, vocabulario, cortesía, etc., al menos en el entorno laboral. El motor fundamental de este cambio no es tanto la adquisición, por ejemplo, de un nuevo vocabulario relacionado con la profesión que desempeña, como la sustitución de otro que ya posee pero que no es el utilizado en su nuevo entorno vital.

El adulto es consciente de esta diferencia y puede aprender a incorporarla como parte de su actividad profesional, dejando para el ámbito familiar y de amistad la realización de su modalidad originaria<sup>8</sup>. Los inmigrantes mayores de 30 años muestran ya un uso lingüístico consolidado y no quieren perderlo, pero son conscientes de la conveniencia de restringirlo al ámbito familiar en pro de una mejor y más eficaz proyección socio-laboral. En muchos casos tienen un gran concepto de su modalidad lingüística por lo que aceptan su atenuación solo en función de crear empatía en su entorno y adaptarse a él<sup>9</sup>.

A diferencia de los mayores, el niño o adolescente se encuentra en una situación lingüística bien distinta porque se educa conforme a la norma del español peninsular, haciendo uso de la modalidad social de su entorno y omitiendo las referencias a la familiar. En su aprendizaje vital, se establece una diferencia entre la lengua de la zona en la que vive y la modalidad americana de herencia, reducida al hogar y, quizás, un grupo de amigos del entorno. La educación transfiere valores positivos a la modalidad de la escuela, mientras que la familiar ocupará un lugar decreciente en su configuración lingüístico- cognitiva pudiendo llegar a quedar muy atenuada e incluso desaparecer con el paso de los años.

Esta coexistencia del español peninsular y la modalidad americana de herencia no es generalmente armónica. En el crecimiento desde la infancia a la adolescencia, el joven se desenvuelve de forma creciente

---

8. En muchos casos se generan también patrones de resistencia, por ello muchos individuos afirman con rotundidad hablar mejor que sus compañeros de trabajo y afirman no estar dispuesto a cambiar sus usos lingüísticos (cfr. n. 9).

9. “ P: ¿Tú crees que hablas bien el español, o el castellano? R.: Yo creo que hablo decentemente el castellano. Decentemente. P.: “¿Mejor o peor que tus compañeros de trabajo o tus amigos españoles? R.: Muchísimo mejor. P.: ¿Muchísimo mejor? R.: Por supuesto. P.: ¿Lo hablas mejor que tus amigos españoles? R.: Sí, sí, yo hablo mejor castellano que mis amigos españoles, y amigos españoles con título universitario, que ejercen esos títulos, que son profesores. Yo sí. Yo considero que sí” (E-4, Cuba).

en su entorno adquiriendo una serie de percepciones que condicionan y restringen el uso de la modalidad americana heredada. En definitiva, se va elaborando un sistema de creencias sobre sus experiencias pasadas que condicionan sus acciones de futuro. En la medida en que esas creencias sean armónicas y respetuosas con su modalidad lingüística de herencia, esta se convertirá en un impulso firme para su crecimiento como persona y como estudiante.

De esta forma, el desarrollo de las identidades múltiples de los estudiante se ve alimentado por su vivencia en distintos contextos comunicativos creados por condiciones de relaciones sociales que tienen diferentes resultados.

### 2.1. *Condiciones de situación: la casa / el colegio*

Desde pequeño, el individuo percibe que en el seno familiar se expresa de una forma distinta a como debe hacerlo en el colegio. En el centro escolar está adquiriendo un modelo lingüístico con criterio normativo, que deja poco margen para la expresión de sus orígenes. El criterio “está bien / mal dicho” le plantea conflictos de elección lingüística que expresa desarrollando un cierto grado de diglosia.

De otra parte, sus padres no siempre aprecian como mejor la modalidad lingüística española<sup>10</sup>, por lo que en muchos casos censuran expresiones y usos aprendidos por los hijos en el entorno educativo. La conducta “está bien / mal dicho” se reproduce también en el hogar.

La estrategia que se desarrolla en este ámbito es la corrección: el estudiante es corregido en la escuela y en su casa. Los padres corrigen

---

10. “Si te soy sincero, lo mal que hablan el castellano. Me ha sucedido por ejemplo de ir detrás de una pareja de jóvenes que evidentemente están hablando el castellano, o que ellos dicen que hablan el andaluz, pero yo todavía no sé qué es el andaluz, porque no os conozco ningún diccionario, ninguna referencia de la Academia de la Lengua que mencione la lengua andaluza, no sé qué cosa es la lengua andaluza. Por lo tanto, considero que están hablando el castellano, pero tan mal que yo sinceramente no los entendí. [...]O sea, evidentemente en Andalucía se habla con mucha gracia, hay cosas muy divertidas con la gente hablando. Yo a veces me divierto muchísimo con cosas que se dicen y que entiendo perfectamente. Sí una cosa que han inventado mucho es que se habla con mucha gracia, que eso puede ser en un momento determinado muy positivo, pero también en otro determinado momento muy negativo. Porque muchas veces el gracioso al *hablal* es una persona con un nivel cultural muy mínimo. Si esto se puede *lleval* sobre pautas muy ordenadas, puede ser muy positivo, pero si siempre es así, puede ser muy muy negativo para la lengua” (E-5, Cuba).

al hijo y en ocasiones también a la inversa; el niño corrige a sus padres expresiones del nuevo entorno social en el que se siente más competente lingüísticamente por la educación escolar. En muchos casos, el niño “exige” a los padres que usen el nuevo modelo normativo de inserción al menos en las relaciones sociales externas para evitar la falta de sintonía.

Por ejemplo, yo, “*chocho*”, en mi país es una cosa de comer, y aquí parece que sí, que llaman otra cosa, que mis hijos se ríen cuando hablan esa palabra, por ejemplo (E-7, Ecuador).

La corrección en esta dirección -de hijos a padres- irá aumentando en la medida en que se produzca una diferencia de grado de educación entre el joven y sus progenitores; es decir, si sus padres no tienen muchos estudios, a medida que el hijo progrese en su itinerario educativo y sea consciente de tener una mayor formación, advertirá a sus padres de los usos discordantes considerados por él como “erróneos”<sup>11</sup>.

En otras ocasiones, el modelo familiar sirve como refuerzo de comportamientos o pautas propias del entorno familiar. En las entrevistas muchos padres reconocen que recurren a usos americanos para determinadas situaciones:

Sí, a mis hijos cuando yo tengo, cuando yo quiero recalcarles una cosa que ellos han hecho mal, y cuando ellos... y yo tengo que imponerles seriedad, yo trato a mis hijos de “*usted*”. Por ejemplo, están jugando y uno empuja a su *helmano*, “*usted no puede empujar a su helmano*”. Yo utilizo el “*usted*” para recalcar seriedad, para recalcar respeto. [...] Para establecer una distancia en ese momento, para que ellos sepan de que hay una... hay algo que ellos han sobrepasado que no pueden volver a sobrepasar. O, por ejemplo, yo a mis abuelos no los tuteo nunca, no me lo permitían. O sea, a mi abuelo lo estuve tratando de “*usted*” hasta el día que se murió. Y a mi abuela igual. (E-5, Cuba)

Se crea de ese modo un uso familiar no exento de connotación, privativo de las relaciones de parentesco y país que se identifica como propio. Es necesario advertir que, en estos casos, si la situación familiar tiene tensiones de convivencia, se puede crear una identificación del patrón lingüístico de herencia con factores negativos (discusiones,

---

11. En algunos casos, los jóvenes llegan a expresar ciertos sentimientos de vergüenza cuando sus parientes mayores no son capaces de expresarse conforme al uso social actual. Estas reacciones aumentan la brecha familiar y no fomentan el respeto a la diversidad lingüística de cada uno.

reproches, desacuerdos, etc.) y alimentar de forma indirecta una diglosia negativa. Si este uso es recurrente, la categorización se consolida y el joven identificará la lengua de herencia con situaciones poco gratas.

## 2.2. *Condiciones de relación: los grupos marginales*

La relación entre iguales se produce más allá del hogar, en las relaciones que se pueden establecer con iguales de edad aproximada y del mismo origen (grupos de amigos, asociaciones, pandillas, etc.). Estos ámbitos abarcan desde los vecinos o compatriotas que habitan en la misma ciudad con los que se reúnen ocasionalmente para celebraciones, festejos, diversiones, etc., hasta redes de amistad estables y consolidadas. Estas relaciones tienen como efecto inmediato:

- desarrollar el modelo lingüístico americano heredado
- reforzar los sentimientos positivos de pertenencia a un grupo, estatus, etc.
- hace revivir valores culturales y familiares
- fomentar el sentimiento positivo de pertenencia a un grupo

Para ello se desarrolla una estrategia de cohesión en la que las directrices vienen marcadas por la identificación positiva del componente americano frente a lo español, como externo y ajeno al grupo, aunque necesario para su desarrollo actual<sup>12</sup>. Esos lazos de cohesión son precisamente lo que da sentido a la pertenencia al grupo y los reafirman frente al entorno exterior.

Cuanto más marginal sea este grupo –el caso más radical son las pandillas y grupos excluyentes–, mayor cohesión interna existirá entre los miembros, sometidos en estos casos a códigos estrictos de comportamiento y expresión<sup>13</sup>.

En sentido divergente, muchos adultos hispanoamericanos jóvenes que se integran en el mundo profesional pueden sufrir presión para que adapten su modelo de herencia al peninsular. En estas experiencias suele haber un trasfondo de ignorancia o discriminación al que los individuos

---

12. Algunos encuestados advierten no estar de acuerdo con actitudes exageradas de reafirmación que observan en algunos compatriotas: “A veces que los extranjeros tienen necesidad de hacer *valel* su identidad y eso es una idiotez. Eso es una idiotez. Hay un refrán muy sabio en castellano que dice “*a donde vayas haz lo que vieres*” (E-5, Cuba).

13. La jerga puede llegar incluso a convertirse en un sistema de código y cifra (cfr. Gallego Martínez 2011).

no siempre se pueden resistir<sup>14</sup>; lo cierto es que esa presión puede ser lo suficientemente intensa como para que algunos de ellos se hayan planteado en algunas ocasiones la adaptación al modelo español<sup>15</sup>.

### *2.3. Condiciones de inserción: adaptación al modelo lingüístico social de su entorno*

La socialización en el contexto escolar es el ámbito fundamental en el que el niño o el joven americano aprende a incorporar usos lingüísticos y culturales nuevos, propios del español peninsular que no encuentran refrendo en los patrones familiares. Desde la enseñanza primaria debe asimilar expresiones, rasgos lingüísticos, etc. que sean integradores y propicien su inclusión en el grupo, aunque ello le suponga desprenderse de usos familiares y empezar a desarrollar un cierto grado de diglosia: un español americano en casa y con familiares y amigos del mismo origen, frente a un español peninsular con los compañeros del colegio y las nuevas relaciones sociales de su entorno.

Mis hijos hablan como se habla aquí cuando les conviene y hablan como yo cuando les conviene. Yo creo, y quizá esto sea osado decirlo, que mis hijos son bilingües. Mis hijos hablan dos tipos de castellano diferente. Mis hijos tienen la virtud de poder hablar el castellano en los dos tiempos. En el tiempo del país que han nacido, y el tiempo de sus padres. Yo no sé cómo es que lo pueden hacer pero lo hacen. Quizá eso esté en el ADN, en la genética. Mis hijos cuando quieren lograr ciertas cosas de mí me hablan como si estuviéramos en Cuba (E-5, Cuba).

La diglosia se convierte así es una estrategia de supervivencia lingüística y afecta también a los padres en su entorno laboral:

---

14. "P.: ¿Y alguna vez te han dicho que les gusta, o lo contrario, que les disgusta la forma de hablar que hay en Cuba, en tu país? R.: No. No, nunca me han dicho que les disgusta. A mí lo que alguna gente me ha dicho, que ya con el tiempo que llevo aquí debería intentar hablar como aquí. P.: ¿Qué te han dicho alguna vez que tienes que copiar tu forma de hablar? R.: Sí, pero yo creo que me lo han dicho desde un punto de vista de xenofobia, o de ignorancia. O de ignorancia. Pero nunca me han dicho, pero tampoco me lo han dicho con demasiado ahínco. Tampoco ha sido una cosa de la que yo le haya hecho demasiado caso" (E-5, Cuba).

15. Lógicamente, lo más frecuente es el caso de que los rasgos se contagien de forma espontánea e inconsciente con la convivencia, pese a que los hablantes crean hablar mejor que sus compañeros: "P.: ¿Y lo hablas según tu propia opinión mejor o peor que tus compañeros de trabajo y tus amigos españoles? R.: Yo creo que mejor. P.: ¿Y alguna vez te has planteado hablar como los españoles? R.: Sí. Es algo que me sale y siempre se te pega" (E-1, Bolivia).

Mi marido es conductor de los amarillos y él habla comiéndose las letras y todo, identificándose con los usuarios. Pero cuando fue a mi país hablaba idéntico como hablan en Ecuador. [...] [respecto a lo hijos] Ellos ya tienen una mezcla. Ya hablan como yo hablo y también hablan como hablan aquí. Hablan mucho como hablan aquí. Por ejemplo, “vosotros” y esas cosas, “no entendéis”, y esas cosas sí que lo dicen. (E-6, Ecuador).

No, mi nieto, que llegó de dos años y medio y ya tiene diez, habla como se habla aquí. Mi hija lo habla con las amigas españolas. Con las amigas venezolanas habla... Venezolano. Entonces es un... Te puedes imaginar la mezcla de cosas que uno tiene. Yo tengo amigas muy queridas y muy cercanas que me entienden como yo hablo perfectamente. El venezolano. (E-3, Venezuela).

La adquisición y destreza de estos usos específicos peninsulares es relevante porque conforme a ellos será evaluado y considerado entre sus compañeros y profesores. Respecto a la forma de construir frases, por ejemplo, dice este informante:

Son muy complicadas. Eso que yo le digo. Y usan mucho los verbos en subjuntivo y compuestos. Nosotros decimos más sencillas las cosas. O sea, no tenemos que poner tantos verbos compuestos para decir una frase. “Fui”, aquí dicen “he ido”. Nosotros decimos “yo fui”. Es como más... más aligerada la cosa. No sé. Entonces, claro, ahora que estoy estudiando me ha costado un poco esa construcción verbal porque no es la habitual mía. Si fuera mi habitual pues yo estudiaría sobre la marcha los verbos, ¿no? Pero es diferente en ese sentido

La integración, importante a ciertas edades es sin duda una medida de éxito en un entorno educativo que no contempla currículos especiales para alumnos inmigrantes de habla hispana.

En el caso de los adultos o jóvenes que van a insertarse en el mundo laboral, este proceso de adaptación se acelera, muchas veces de manera inconsciente<sup>16</sup>. El temor a no ser aceptados, el deseo de empatizar con los

---

16. “Por lo menos mis compañeros de Venezuela, mis amigos cuando me escuchan hablar por teléfono dicen que ya estoy hablando andaluza, ellas no me dicen estás hablando castellano, o estás hablando ya españolizada, sino “estás hablando andaluza”. Porque ellos relacionan cada sitio con una forma de hablar” (E-3, Venezuela).

compañeros<sup>17</sup> o la propia inseguridad lingüística aceleran este proceso. El objetivo, en resumen, es asimilar para ser asimilados.

#### 2.4. *Condiciones de eficiencia comunicativa: la nivelación neutra*

La madurez educativa y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia permiten al individuo desarrollar de forma más consciente unas estrategias lingüísticas que, si bien siguen condicionadas por el entorno, le permiten incorporar en cierta dosis sus marcas lingüísticas de herencia<sup>18</sup>. Esto tiene al menos una doble ventaja al actuar como reafirmador de la personalidad y también como tributo a su grupo, con el que aún se siente conectado.

En estos casos, el aprendiz desarrolla una estrategia integradora que le permita ir desde su modalidad familiar a la social aprendida sin rupturas, desarrollando una selección de rasgos en función del oyente y de su propia identidad lingüística. Con frecuencia estos alumnos no se sienten diferentes desde el punto de vista lingüístico en el centro escolar, aunque se puede observar aún la presencia de formas de su lengua de herencia marcadamente arraigadas en el entorno familiar. El desarrollo personal del joven y su ámbito de influencia condicionarán la pervivencia o no de estas marcas lingüísticas familiares<sup>19</sup>.

Se consigue en estos casos una suerte de nivelación, en el sentido que en su día enunció A. Alonso (1943:52), como la selección de un nivel en el que todas las variedades americanas tienen más coincidencias. En este proceso el hablante no pierde la conciencia de que hay un uso aprendido y heredado “con el corazón” pero queda necesariamente atenuado en pro de la deseada empatía social:

Entonces, claro, hay muchas palabras que tú las tienes grabadas que significan una cosa para tu mente y para tu interior y aquí las tienes que usar de otra manera. Incluso hay veces que no las puedes decir porque son una palabrota. Entonces es un poco complicado y... A veces estamos

---

17. Un informante afirma que ha procurado hablar como los españoles “porque me suena más fácil. Y, hombre, para poder también hacerme entender con la gente” (E-1, Bolivia).

18. Una síntesis de los rasgos lingüísticos americanos y sus pautas culturales puede encontrarse en Andión Herrero (2003).

19. “Ah, la entonación, sí, me parece un poco diferente. Aunque ahora yo ya estoy entonado andaluz (risas)” (E-4, República Dominicana).

en grupo y yo digo alguna de estas palabras y la gente me dice “Ana Teresa, no digas eso”. “Bueno, vamos a ver, tú me estás entendiendo el contexto en que estamos. Lo importante es que tú me entiendas, yo poco a poco me iré adaptando a que ya esa palabra no la puedo usar como yo la usaba tan ligeramente en mi país” O sea, es un proceso (E-3, Venezuela).

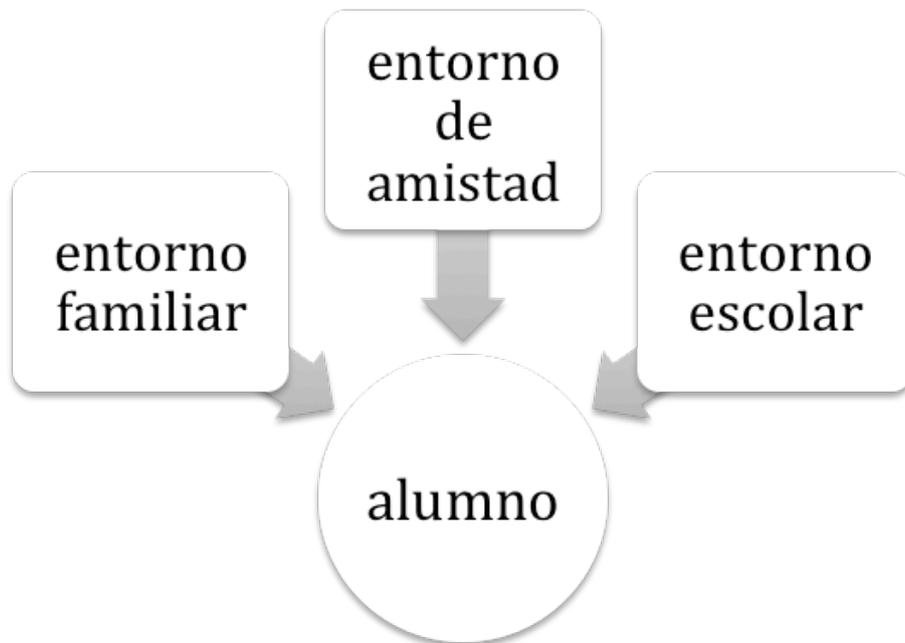


Fig. 3: Entornos sociolingüísticos y socioafectivos

En conclusión, jóvenes descendientes de inmigrantes hispanoamericanos en España se encuentran en un complejo equilibrio comunicativo y forjan su identidad lingüística con cierto grado de tensión según se encuentren en tres entornos: el familiar, el de amistad y el escolar, en los que tienen que cumplir expectativas muy distintas:

- sus padres no siempre consideran que estén aprendiendo a hablar bien y prefieren que, al menos en algunos aspectos, sus hijos mantengan costumbres lingüísticas americanas (la cortesía, cierto vocabulario, etc.); no siempre aceptan con agrado los términos y expresiones que sus hijos traen a casa aprendidas de sus compañeros y son conscientes de que en todo caso serán inadecuadas cuando regresen a su país de origen o hablen con la familia residente allí.
- sus compañeros esperan la adaptación total; si hablan diferente, hablan “muy fino” pueden provocar burlas o distancia afectiva.
- sus profesores los tratan como hablantes nativos de español

y el currículo educativo les exige con frecuencia un amoldamiento inmediato a la norma castellana y un conocimiento de usos y expresiones que no dominan aún, bien por la diferencia de modalidad de español que hablan o bien porque –si no son nacidos en España– tuvieron una educación muy diferente en su país de origen.

Al tiempo que se puede desarrollar la actitud diglósica citada anteriormente (cfr. § 2.3), todas estas circunstancias pueden minar severamente la autoestima<sup>20</sup> del alumno, con lo que ello conlleva para su desarrollo como persona y como estudiante.

El *Currículum Integrado de las Lenguas* propone “para cualquier lengua, pero sobre todo en lengua extranjera, promover la exposición a la lengua oral y escrita en sus variedades regionales y registros sociales más frecuentes” (Maeso Rubio, 2008: 44), pero la recomendación de lo que podría ser una apertura a las variedades del español en el aula queda descrito así: “Se trataría de promover un conocimiento básico de las diferencias en el nivel sonoro, léxico, sintáctico y pragmático” (Maeso Rubio, 2008: 44). Sobra decir lo insuficiente de este enfoque y falta por comprobar que el citado currículo considere la integración de hablantes de español ajenos a modalidades peninsulares<sup>21</sup>.

El camino que queda por recorrer es, pues, largo, pero urge la reflexión porque la carencia de atención a la individualidad lingüística y a las dificultades de integración de estos grupos latinos incide de forma desfavorable en los índices de éxito escolar e ignora la diferencia de modalidad lingüística de español en las aulas inclusivas.

### 3. IDENTIDAD LINGÜÍSTICA Y APRENDIZAJE

La identidad lingüística del alumno inmigrante procedente de algún país de Hispanoamérica, está compuesta por referentes de normas que no siempre comparten las mismas reglas. Las circunstancias son

---

20. Según el tradicional trabajo de Coopersmith, “por autoestima nos referimos a la evaluación que realiza el individuo y que mantiene habitualmente respecto a sí mismo; expresa una actitud de aceptación o no aceptación e indica hasta qué punto un individuo se cree capaz, importante, triunfador y valioso. En pocas palabras, la autoestima es un juicio personal sobre la valía que se expresa en las actitudes que mantiene el individuo consigo mismo” (1967: 105).

21. Muchos docentes actúan con gran responsabilidad profesional y realizan un esfuerzo digno de mención por actuar en este sentido a partir de los escasos recursos. Sería conveniente y no muy difícil que tuvieran apoyo, materiales y orientaciones sociolingüísticas y dialectales adecuadas para afrontar esta tarea.

sensiblemente distintas en el caso de alumnos inmigrantes nacidos en España o nacidos en América y que han llegado a España para integrarse en la enseñanza obligatoria. Los referentes lingüísticos son mayores en el segundo caso, tanto cuantitativamente como cualitativamente, y el marco cognitivo con el que llegan está más elaborado.

Resulta, por ello, conveniente detenerse a examinar cuántas normas y conjunto de reglas lingüísticas participan en la configuración de la identidad lingüística que desarrolla el estudiante a lo largo de su crecimiento educativo y social.

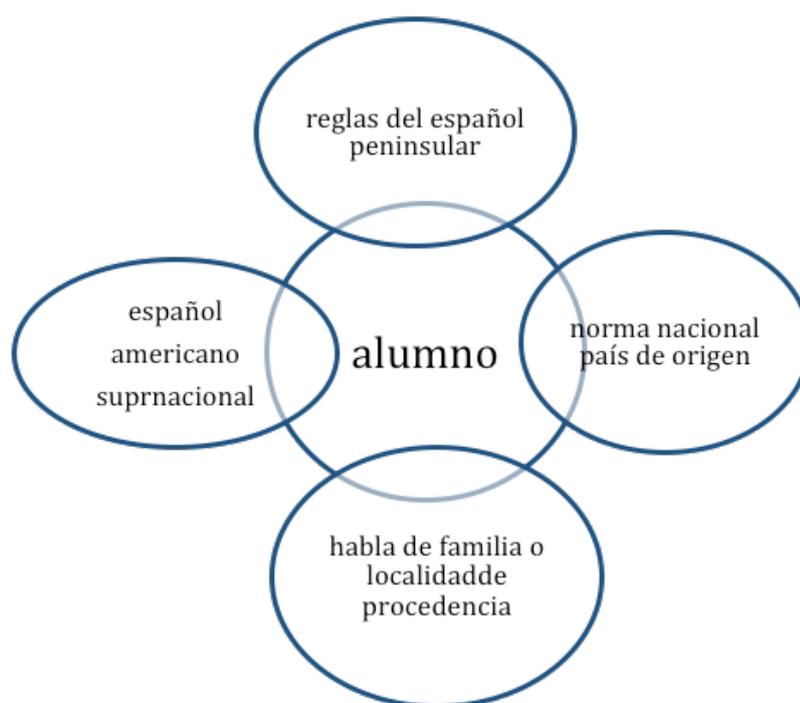


Fig. 4: Conjunto de normas y reglas de referencia para los alumnos hispanoamericanos

Aún pueden considerarse otras influencias complementarias, como la modalidad de la localidad española en la que vive, con lo que la gama de interferencias se amplía. Muchos inmigrantes realizan cambios de ciudad y con ellos sus hijos entran en contacto con nuevas formas de hablar español e incluso otras lenguas peninsulares. Este contacto, más que transferir una idea de multiplicidad lingüística normal, le hace con frecuencia sentirse diferente frente a todos los demás, es decir, el estudiante no habla como ninguno de las múltiples modalidades españolas que conoce, por lo que con frecuencia se reaviva su sentimiento de no pertenencia.



Fig. 5: Tensión y alejamiento entre las variedades lingüísticas

Aunque no son dos lenguas las que están confrontadas, sino dos -o más- modalidades de una misma lengua, en este desarrollo se cumplen los requisitos de un sistema de interlengua (Corder, 1971):

Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz

Mediar entre el sistema de la lengua materna y el de la lengua meta del alumno

Ser autónomo, regirse por sus propias reglas

Ser sistemático y, a su vez, variable; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos

Ser permeable al aducto, y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio

Estar en constante evolución, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (Instituto Cervantes, 1997-2014).

Es posible afirmar, por lo tanto, que en este proceso de nivelación lingüística, el individuo desarrolla una interlengua o competencia transitoria que le ayuda a relacionarse y a testar de forma progresiva los cambios que va introduciendo en su idiolecto, guiado por el objetivo de adaptarlo en lo posible al entorno sociolingüístico.

Los procesos de cognición se realizan de forma distinta y el inmigrante con frecuencia tiene que aprender palabras, expresiones y sus contornos semánticos de manera improvisada, siguiendo muchas veces el método de ensayo y error.

(a) “Bueno, me ha sorprendido que aquí algunas palabras significan una cosa que para nosotros significan otra. Para nosotros *coger el autobús* es *agarrar el autobús*. Entonces, claro, para nosotros *coger* tiene otro significado. Entonces, claro, eso cuesta un poco adaptarse. *Tirar la basura*, para nosotros *tirar* no, es *botar la basura*. Entonces, claro, hay muchas palabras que tú las tienes grabadas que significan una cosa para tu mente y para tu interior y aquí las tienes que usar de otra manera. Incluso hay veces que no las puedes decir porque son una palabrota. Entonces es un poco complicado” (E-1, Venezuela).

(b) “Por ejemplo yo digo *sapacón* al *cesto de la basura*. Cuando llegué aquí decir *sapacón* era “¿qué es eso?” O *suape* a la *fregona* y cosas así. (E-1-República Dominicana).

La configuración cognitiva de estos alumnos puede obedecer a dos modelos:

a) sustitución: el concepto aprendido en la modalidad propia de origen americano se traslada a un nuevo término del español peninsular



Fig. 6: Proceso cognitivo de sustitución

b) coexistencia: el concepto aprendido en la modalidad propia de origen americano se equipara a otro similar en el español peninsular, con coexistencia en el esquema cognitivo del individuo, que toma conciencia de las diferencias y aprende a reconocer cuándo usar uno u otro según el contexto comunicativo en el que se encuentre.

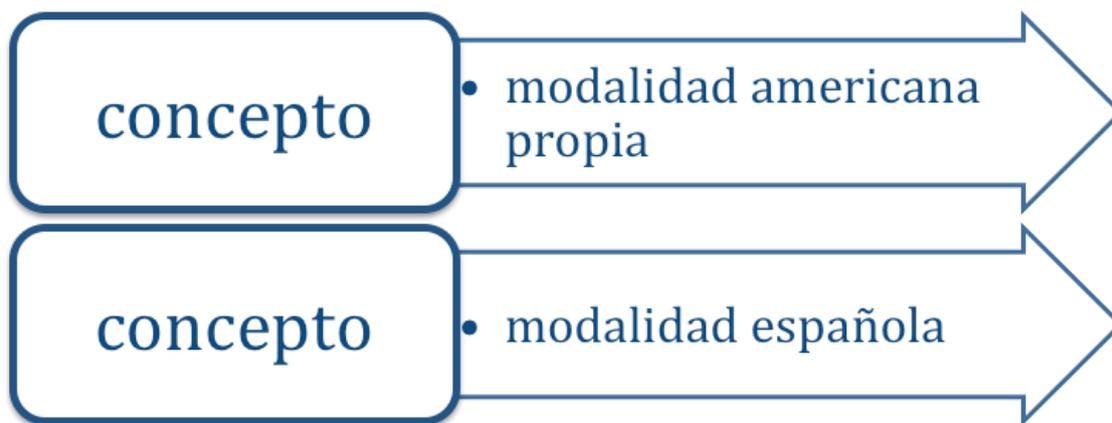


Fig. 7: Proceso cognitivo de coexistencia

Las estrategias de aprendizaje que se recomiendan para movilizar la autoestima lingüística del alumno y la conservación sin juicios negativos de rasgos de su modalidad, son todas aquellas que tengan como objeto:

- la movilización de factores afectivos en el aprendizaje de la lengua y de la cultura española;
- la empatía con el entorno educativo y social en el que se desarrolla el niño/joven, propiciando el acercamiento a su modalidad lingüística;
- el desarrollo armónico de los factores de cognición sobre la lengua y su uso en el alumno de origen hispanoamericano y en sus compañeros de curso, hasta el punto de que el alumno pueda percibir su modalidad de herencia como una riqueza más en el uso competente del idioma común.

Prácticamente cualquier actividad que promueva los factores afectivos y la autoestima en el aula ayudará a estos alumnos de forma individual<sup>22</sup> pero queda por resolver la puesta en común. El problema de estos estudiantes no es solo cómo se ven sino como son vistos por sus compañeros, vecinos, padres, etc., es decir, qué les devuelve cada día el espejo sociolingüístico en el que se miran. Además de actividades como las citadas anteriormente, aquí es mucho lo que puede hacer el entorno escolar a través de la explicación y comprensión de usos que no son incorrectos en el español y que solo implican pertenecer a una variedad diatópica de las muchas que tiene este idioma.

22. Una significativa y útil muestra de actividades para reforzar la afectividad y la autoestima puede verse en los trabajos de Arnold y Foncubierta (2013) y De Andrés (2000).

Por ejemplo, nosotros no utilizamos el “vosotros”; no utilizamos el “olvidéis”, por ejemplo; el “tranquilicéis”. Nosotros no utilizamos ese tipo de palabras. Nosotros utilizamos “olvídenme”; “nosotros” o “ustedes”. O sea, hay ciertos tiempos que nosotros no utilizamos ya. El “vosotros”, el... O sea, generalmente los tiempos... O sea, ¿cómo decirte? Nosotros, no utilizamos el “vosotros”, nosotros utilizamos “nosotros” o “ustedes”. Pero el “vosotros” no lo utilizamos. Por ejemplo, “no me visitéis”, nosotros no decimos “no me visitéis”, “no me visiten”. O sea, el “-éis” nosotros no lo utilizamos prácticamente. (E-5, Cuba).

Lógicamente, el profesorado debe tener una clara formación respecto a los rasgos lingüísticos que son fruto de la variedad del español en el mundo y los que son una marca social de nivel y, en este último caso, decidir en qué medida perjudica la formación del alumno y por tanto debe ser sustituida conforme avanza el proceso de aprendizaje<sup>23</sup>.

#### 4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

A continuación se esbozan propuestas de actividades que pueden ser llevadas a cabo dentro del aula o bien en actividades transversales complementarias y que fortalecen la integración solidaria de los hijos de hablantes hispanoamericanos en el entorno escolar y la percepción positiva e inclusiva de su cultura originaria. Al mismo tiempo son ideas que contemplan la participación de los compañeros por lo que fomentan un desarrollo del proceso de enseñanza/aprendizaje cooperativo.

##### 4.1. Actividades de padres e hijos

La enseñanza de adultos es especialmente relevante en muchas de las familias que han vivido un proceso migratorio, porque una parte significativa de los inmigrantes son personas que no han tenido oportunidad de recibir más que una instrucción muy elemental en su país

---

23. La escuela no puede decaer en su obligación de enseñar un modelo lingüístico competente y adecuado con el pretexto de respetar peculiaridades individuales del alumno, tanto por el ejercicio que debe hacer de su responsabilidad como por el perjuicio que ocasionaría a los propios afectados. “Un hablante –advierte López Morales- que tiene en sociolecto fenómenos lingüísticos estigmatizados por su propia comunidad de habla, tiene más difícil el acceso al progreso y al éxito” (2008: 830).

de origen y en muchos casos son conscientes de esta carencia<sup>24</sup>. La nueva vida en España es también para ellos una oportunidad de educación y formación profesional en la que pueden participar de forma proactiva. Acercar la distancia educativa entre padres e hijos mejora la percepción de estos últimos hacia sus progenitores y lo que ellos simbolizan.

En esta actividad de padres e hijos encaja cualquier tipo de celebraciones multiculturales que, en definitiva, se enfoque a que el joven pueda ir elaborando con el tiempo una respuesta personal y consciente a la pregunta “¿quién soy yo?”. Es este es un interrogante al que tratará de encontrar respuesta especialmente en la adolescencia, por lo que desarrollar esta propuesta justo en la etapa pre-adolescente puede servir como base firme sobre la que construir posteriormente su identidad (Onrubia, 2005).

Las actividades colectivas que impliquen a padres e hijos tienen un punto interesante para ver lo que hay de común en la cultura americana de origen y la española de inserción. Por eso conviene, por ejemplo, explicar expresiones o usos distintos identificando cuándo el objeto es común y sólo cambia el nombre. Si la propuesta es ¿cómo se celebra la Navidad? se encontrarán costumbres similares, dulces, comidas, etc. pero que reciben un nombre distinto. Otras serán totalmente originarias del país y en esos casos sirven para reforzar la herencia cultural personal y darla a conocer. Más allá de lo estrictamente lingüístico, se pueden abordar con éxito cuestiones culturales, creencias, costumbres, historia, etc. Se consigue así, entre otras cosas, ordenar la estructura cognitiva del alumno creando armonía entre sus dos parámetros indicados anteriormente (cfr. § 3), así como entre cultura y representación simbólica y lingüística.

---

24. “Si hablaría en general algunas partes de mis paisanos, pues sí, yo creo que notan raro. Notan algo raro porque son palabras algunas veces que nunca las han escuchado por la falta de estudios, entonces los sienten raro al venir acá y aquí la mayoría de los españoles pues la utilizan casi la mayoría de la palabras” (E-1, Bolivia).

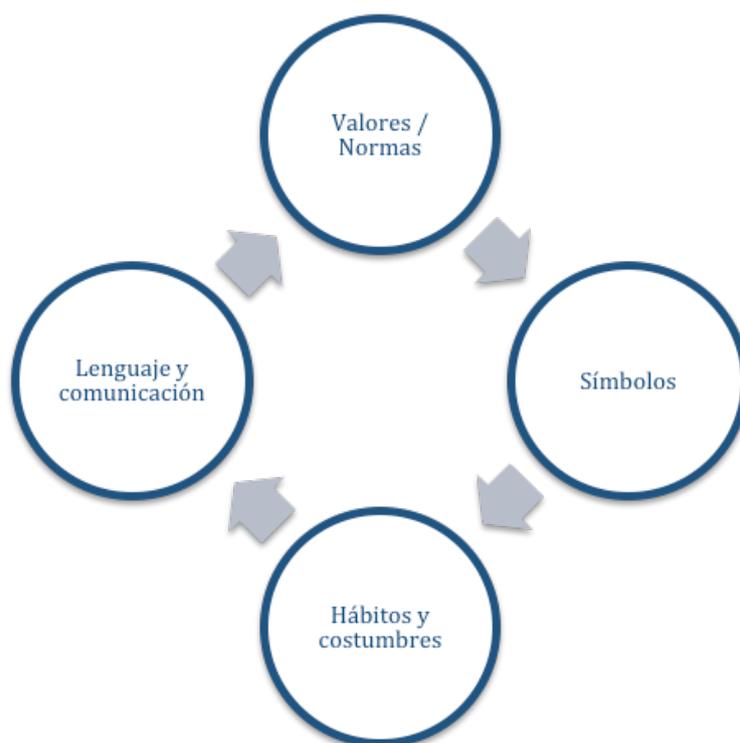


Fig. 8: Proceso de captación y expresión de valores culturales y sociales de herencia

Estas actividades actúan también como un refuerzo positivo dentro de la comunidad cultura hispanohablante, sus costumbres, formas de vida, historia, etc.<sup>25</sup> Los padres integrarán también mejor el mundo de sus hijos que en parte les es ajeno por factores de edad y amistades, al tiempo que se crean puentes culturales y afectivos que no son ya privativos del seno familiar.

#### 4.2. *Historias de vida y tesoro audiovisual*

Recoger la historia de una familia o de la vida de un antepasado es un ejercicio de memoria familiar e histórica que enraíza y consolida valores y experiencias previas. Esta actividad es motivadora para todos los alumnos, por lo que si se realiza de forma conjunta en un grupo, se

25. “Hay costumbres de, sobre todo una cosa que me llama mucho la atención es que aquí la gente está mucho en la calle. Que yo sé que en otras ciudades de España no. Es decir que tú ves a la gente que sale, pasea y disfruta del paseo. Que no están, que no van como caballos con el, que todo el mundo su camino. Otra cosa que me gusta mucho es que tú vas en el autobús, estás conversando con otra persona y otra persona interviene en la conversación. Que todo el mundo se pone a conversar. Es decir que no está todo el mundo en su, sino que la gente es capaz de saludar o de decir, de. Esa manera de ser, de ser de la calle y de comunicar aunque no se conozcan gente. Eso es algo que se parece muchísimo a Cuba, sí” (E7-Cuba).

pueden extraer y comentar muchos factores comunes a familias muy distintas<sup>26</sup>.

Animar al alumno a recopilar la historia de sus padres y abuelos es una actividad que produce enormes beneficios de cohesión y comprensión:

- regenera lazos familiares
- mitiga el desarraigo en los jóvenes que no han nacido en España
- permite conocer a los antepasados e integrarlos en la historia personal
- permite aprender de ellos y valorar figuras familiares poco conocidas
- comprender decisiones tomadas, cambios de la vida, etc.
- conocer también las circunstancias históricas y políticas del país de origen
- favorecer la integración con la familia de origen en caso de regreso al país o visita ocasional

Es recomendable terminar con una actividad global intercultural en la que los alumnos hablen de los juicios y preconcepciones de las que han sido objeto, experiencias positivas y negativas<sup>27</sup> que pueden ahora consolidar integrándolas en su propia historia y transmitiéndolas a su entorno o a sus futuros descendientes.

Un apoyo para esta actividad es el uso de los medios técnicos que pueden ayudar a conectar con la familia al otro lado del océano o en

---

26. “Bueno, el español de Cuba y el español que he encontrado aquí en Sevilla se parecen mucho más de lo que yo me imaginaba. Por ejemplo, a veces yo me descubro, viendo la televisión, por ejemplo, dicen frases que dicen en Cuba y digo “¡ay! No pensaba que en Cuba también, que aquí se dijera eso”. Por ejemplo, ayer mismo viendo una serie dice el *presentadol* que estaba hablando “*me cago en diez*” y entonces dije “¡ay! Mira como en Cuba”. Que yo no lo había escuchado, pero yo creo que se parecen mucho más de lo que yo pensé que...” (E-7, Cuba).

27. “P.: ¿Tú no has notado ninguna discriminación en España hacia los hispanoamericanos?  
R: Yo creo que sí hay un poco pero... Sí hay, yo creo que sí hay porque algunas veces te tratan un poquito diferente, ¿sabes? No te tratan tan... como se tratan entre españoles o algo así” (E-2, Bolivia).

la propia recogida de la historias de vida. Las personas mayores quizás no se detengan a escribir su historia, pero sí la contarán y puede ser grabada, dado el gusto por la cultura y la transmisión oral común a la mayor parte de las sociedades americanas.

Finalmente, hay que considerar un beneficio más de este recurso: ayuda al regreso al país de origen -que muchos niños o adolescente hacen cada cierto tiempo o en fiestas señaladas- y favorece su aceptación en ese entorno familiar y cultural. Las historias de vida le permiten conocer más allá del trato regular familiar y cuando visitan a sus parientes se integran mejor: conocen y son reconocidos como parte de la familia (no son un simple visitante ajeno) y conectan de forma más fluida con esa parte de su historia.

#### *4.3. Es de mi país, es de todos*

Se pueden plantear actividades que den a conocer a los compañeros personajes célebres (cantantes, actores, deportistas, etc.) que son de su país de origen y admirados por todos. El objetivo de esta actividad es:

- construir un medio por el que fluyan descripciones de otros compatriotas famosos y sus logros
- atenuar situaciones de desarraigo y desconexión con el entorno comunicativo presente
- fomentar la autoestima y motivación como procedentes de un país del que quizás sus compañeros no saben mucho<sup>28</sup> pero que tiene una presencia en el escenario internacional que puede ser expresada en símbolos populares

Los personajes famosos son exponentes comunes de cohesión, basados en el reconocimiento del éxito y su estímulo popular; en algunos casos pueden ser modelos directos de virtudes y valores comúnmente admirados. Se fomenta así la imagen pública del país de origen y la percepción de un compatriota como valor cultural, deportivo, artístico, etc.

---

28. “El desconocimiento de los países americanos es una queja frecuente en las encuestas: “Tienen mucho desconocimiento. Pienso yo. O sea, les hace falta conocer más de nuestra cultura para poder entender cómo pensamos, por qué somos como somos, por qué actuamos como actuamos. O sea, yo creo que hay mucho desconocimiento” (E-3, Venezuela).

El uso de redes sociales y medios de comunicación arraigados en el patrón de vida cotidiano de los jóvenes, permite que esta sea una actividad de elaboración dinámica y cooperativa, con impacto rápido y múltiples usos de rendimiento sociocultural. Por ejemplo, si se analiza un cantante, se puede conocer su lengua, palabras especiales, costumbres y todo lo que los seguidores conocen sobre él, determinar lo compartido, conocer lo diferencial, etc.

En estas actividades centradas en celebridades, se trabaja el entrelazamiento cultural así como los modelos comunes de éxito, popularidad, concepciones positivas y todos aquellos valores que fomentan la comunicación y el entendimiento ente iguales. Al mismo tiempo, se genera una dinámica entre la identidad frente a la globalización, que es la base de muchas de las preocupaciones e interpretaciones etnoculturales actuales.

## **5. CONCLUSIONES**

Si compartimos la afirmación de Quesada Pacheco acerca de que “la integración, al menos en líneas generales, del español de América en la enseñanza de ELE supone para quien estudia nuestra lengua un enriquecimiento lingüístico, conceptual y pragmático” (2005:12), cuánto más enriquecimiento será para la comunidad lingüística que acoge a inmigrantes con los que comparte idioma. Es conveniente reactivar esta sinergia entre modalidades del español que no están estigmatizadas y que en muchos aspectos no sólo interfieren, sino que se explican una a otra. Ignorar esta riqueza cultural y lingüística no sólo es perjudicial para los alumnos de procedencia americana, sino lesivo para la formación panhispánica de los estudiantes peninsulares.

Manejar dos modalidades del español y ser consciente de ello es una riqueza cognitiva que hace que el alumno integre, dialogue y ejercite su identidad, dentro y fuera del aula, y repercute positivamente en la construcción de su personalidad sociolingüística, su competencia comunicativa y su desarrollo cognitivo. La comprensión por parte de los profesionales de la educación de la interlingua que desarrolla el alumno inmigrante es precisamente el camino para actuar hacia la cohesión de los modelos lingüísticos en conflicto y llegar con éxito a estándares de competencia adecuados.

Por ello, se hace urgente encontrar estrategias y actividades como las anteriormente sugeridas que permitan desarrollar en clase las distintas variedades del español sin preconcepciones ni juicios tópicos. Queda para otro trabajo revisar en qué medida los libros de textos españoles de enseñanza primaria y secundaria tratan los rasgos culturales y lingüísticos de los países americanos, en qué medida aparecen los tópicos y cómo se retroalimenta a través de los materiales docentes esta imagen estereotipada<sup>29</sup>.

Un proyecto de enseñanza intercultural inclusivo debe estar atento a la formación de creencias, fomentar los reconocimientos positivos hacia la lengua y su variedad y plantear la diversidad cultural precisamente como camino para elevar la enseñanza hacia el estándar lingüístico que debe ser dominado por todos. En la medida en que este proyecto empiece por la propia lengua materna común, se ponen las bases para el éxito en la aceptación de otras culturas en el aula y en definitiva, en la trayectoria personal de los estudiantes.

---

29. Este tratamiento de la lengua y cultura española en América es habitual en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera; el análisis de un caso puede verse en Acuña et al. (2009).

## BIBLIOGRAFÍA

Acuña, M<sup>a</sup> Leonor et al. (2009): “Actitudes frente a la lengua en la enseñanza de español a extranjeros”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 6 <en línea: [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo\\_5326bf38b0c89.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_5326bf38b0c89.pdf)> [disponible en fecha 10/08/2014].

Alonso, Amado (1943): *La Argentina y la nivelación del idioma*, Buenos Aires, Institución Cultural Española.

Andión Herrero, M<sup>a</sup> Antonieta. (2003): “El español y el comportamiento cultural de los hispanoamericanos: aspectos de interés”, en M. Pérez Gutiérrez y J. Coloma Maestre (eds.), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE : Murcia, 2-5 de octubre de 2002*, pp. 130-140 < en línea: [http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0130.pdf](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0130.pdf)> [disponible en fecha 10/08/2014].

Arnold, Jane y Foncubierta, José M. (2013): *Atención a la dimensión afectiva en la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.

Coopersmith, S. (1967): *Antecedents of Self-Esteem*, San Francisco, Freeman.

Corder, S. P. (1971) “Idiosyncratic dialects and error analysis”, *IRAL*, IX, 2, pp. 147-160.

De Andrés, Verónica (2000): “La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas”, en J. Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press, pp. 105-120.

Gallego Martínez, Pedro (2011): “El exclusivo lenguaje de las bandas latinas”, *Revista Guardia Civil* <en línea: [http://www.belt.es/expertos/home2\\_experto.asp?id=5920](http://www.belt.es/expertos/home2_experto.asp?id=5920)> [disponible en fecha 10/08/2014].

Instituto Cervantes (1997-2014): *Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes <en línea: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)> [disponible en fecha 10/08/2014].

López Morales, H. (2008): “Lenguaje y educación”, en A. Álvarez Tejedor (coord.), *Lengua viva. Estudios ofrecidos a César Hernández Alonso*, Valladolid, Universidad de Valladolid, pp. 823-835.

Maeso Rubio, M<sup>a</sup> del Ángel (Coord.) (2008): *Currículum integrado de las lenguas*, Conserjería de Educación-Junta de Andalucía <en línea: <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/proyecto-linguistico-centro/cil>> [disponible en fecha 10/08/2014].

OEI (2012): *Inserción en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano*, Madrid, Secretaría General de la OEI.

Onrubia, J. (2005): “El papel de la escuela en el desarrollo del adolescente”, en E. Martí y J. Onrubia (coords.), *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*, Barcelona, ICE, pp. 17-33.

OPAM (2013a): *Alumnado extranjero en Enseñanzas no Universitaria en Andalucía y provincias*, Sevilla, Consejería de Justicia e Interior-Junta de Andalucía.

OPAM (2013b): *Informe anual Andalucía e Inmigración 2012*, Sevilla, Consejería de Justicia e Interior-Junta de Andalucía.

Quesada Pacheco, Miguel Ángel (2005): “Papel de español americano en la enseñanza de ELE”, en *FIAPE. I Congreso internacional: El español, lengua del futuro. Toledo, 20-23/03-2005* <en línea: [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005\\_ESP\\_05\\_ActasFIAPE/Ponencias/2005\\_ESP\\_05\\_07Quesada.pdf?documentId=0901e72b80e4ceae](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2005_ESP_05_ActasFIAPE/Ponencias/2005_ESP_05_07Quesada.pdf?documentId=0901e72b80e4ceae)> [disponible en fecha 10/08/2014].

**ESTRECHAR EL ESTRECHO: EL FLAMENCO Y LA  
MÚSICA TRADICIONAL MAGREBÍ COMO RECURSOS  
EDUCATIVOS PARA EL ALUMNADO INMIGRANTE  
DE SECUNDARIA**

**NARROWING THE STRAIT: FLAMENCO AND  
TRADITIONAL MAGHREBI MUSIC AS TEACHING  
RESOURCES FOR SECONDARY EDUCATION  
STUDENTS**

**EMILIO J. GALLARDO-SABORIDO**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**FERNANDO GUZMÁN SIMÓN**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**ALEJANDRA PACHECO COSTA**

*UNIVERSIDAD DE SEVILLA*

## **RESUMEN**

Esta propuesta parte del convencimiento de la necesidad de recurrir a elementos cercanos a la realidad del alumnado inmigrante de origen magrebí en la Educación Secundaria Obligatoria para propiciar el diálogo intercultural y facilitar su inserción en el sistema educativo español y, más específicamente, el andaluz. En este sentido, se consideran los nexos existentes entre la poética y la música del Magreb con el flamenco para tejer así redes de acercamiento mutuo que refuercen la competencia co-cultural tanto de los docentes como del alumnado.

## **PALABRAS CLAVE**

Competencia co-cultural, flamenco, música magrebí, poesía lírica, ELE.

## **ABSTRACT**

This proposal arises from the conviction of the need to resort to familiar elements to the migrant students from Maghreb, in order to foster the intercultural dialogue and to facilitate their inclusion in the Spanish secondary school system, and particularly, in the Andalusian one. In this sense, we take into account the existing links between the poetics and music from Maghreb and flamenco music. Our aim is to implement links in order to develop a mutual approach and to reinforce the co-cultural competence both of teachers and their students.

## **KEYWORDS**

Co-cultural skill, flamenco music, Maghrebi music, lyrical poetry, Spanish as a Foreign Language.

## INTRODUCCIÓN

La educación intercultural es abordada hoy desde múltiples perspectivas, tanto en ámbitos institucionales (como la Comisión Europea) y educativos (en las respectivas Consejerías de Educación) como en distintas asociaciones y colectivos de apoyo a la inmigración (Andalucía Acoge, Grupo Eleuterio Quintanilla, Colectivo AMANI, etc.). Este hecho plantea numerosas dudas a los docentes sobre cómo actuar en un entorno educativo tan complejo y plural como el que desarrolla el fenómeno de la inmigración en nuestra sociedad.

El reto de la educación intercultural ha asumido en el contexto actual la finalidad de mantener un diálogo en igualdad de condiciones entre culturas distintas y distantes. El respeto a las diferencias y su transformación como punto de partida del desarrollo cognitivo y emocional del alumnado son el objetivo fundamental de la educación intercultural. Sin embargo, el reto educativo resulta más complejo de lo que parece a simple vista, pues se cuestionan tanto los contenidos y la metodología como el papel mediador que realiza el docente

¿Qué hacer cuando los códigos culturales del profesional –que encarnan gran parte de los valores de la sociedad receptora– y los del inmigrante entran en oposición o incluso en conflicto, pudiendo llevar al primero a considerar al segundo como inadaptado? (Andalucía Acoge, 2002: 20).

En el contexto actual, el docente debe desarrollar instrumentos que le permitan salvar los conflictos entre el modelo comunicativo cultural en contextos formales y no formales, tanto entre el profesor y sus alumnos inmigrantes como entre los propios alumnos de distintas culturas. Así, los valores de la cultura meta no deben ser impuestos en la escuela con el fin de evitar la construcción de prejuicios y estereotipos culturales negativos que condicionen el aprendizaje. En este caso, la escuela no puede servir de coartada para la imposición de una cultura, sino que se debe convertir en el espacio privilegiado de la interculturalidad a través de distintas intervenciones. Del mismo modo, este espacio intercultural tiene la vocación de trascender los propios límites de la escuela (Andalucía Acoge, 2002; Gómez, 2004; Colectivo AMANI, 2009).

Como ha puesto de manifiesto Welsch (2008), el concepto de *cultura* de Herder (1959) como *formas de vida* independientes y autónomas ha quedado obsoleto en la actualidad, donde la cultura no puede asumir varios requisitos como la homogeneización social, una fundamentación étnica o la delimitación intercultural. Es decir, la *cultura* como referencia de un solo pueblo y claramente diferenciada de los otros. Todo ello nos induce a reflexionar sobre un nuevo concepto de *cultura* acorde con los fenómenos de la inmigración y la globalización, donde se entremezclen ideas, modos de vida, comportamientos, visión del mundo o productos.



Figura 1. Elementos que reúne el nuevo concepto de *cultura* según Welsch (2008).

Los nuevos contextos culturales se desarrollan en una sociedad globalizada, heterogénea, plural, multilingüe y multicultural. Este reconocimiento de la pluralidad no margina ninguna cultura, sino que abre nuevas oportunidades de diálogo en aquellos elementos que delimitan una identidad cultural u otra. Del mismo modo, la *comunicación intercultural* se ha de basar en las habilidades de los interlocutores a fin de relacionarse y comunicarse y no en términos de corrección y perfección lingüística (Buttjes y Byram, 1991; Byram, 1997). Por este motivo se hace necesaria la superación de los conceptos de competencia intercultural y multicultural en favor del desarrollo de una competencia co-cultural (Puren, 2008) en una sociedad transcultural (Welsch, 2008), donde se replantea el papel de la transferencia cultural (Even-Zohar, 2008).

Competencias sociales de referencia		Acciones	Tareas escolares de referencia	Construcciones didácticas
Lingüística	Cultural			
Capacidad para releer textos clásicos	Competencia transcultural	Leer sobre...	Traducir	Metodología tradicional s. XIX
Capacidad para mantener un contacto con la lengua-cultura extranjera a partir de documentos auténticos	Competencia metacultural	Hablar sobre...	Explicación de textos por medio de una serie de tareas	Metodología activa (1920-60)
Capacidad para intercambiar puntualmente informaciones con extranjeros	Competencia intercultural	Hablar con... Actuar sobre...	Simulaciones y juegos de rol Actos de habla	Enfoque comunicativo (1980-1990)
Capacidad para cohabitar con personas de culturas diferentes	Competencia multicultural	Vivir con...	Actividades de mediación entre lenguas/culturas diferentes	Didáctica del plurilingüismo y pluricultural (MCRL 2000)
Capacidad para trabajar durante un extenso periodo de tiempo en lengua extranjera con locutores nativos y no nativos	Competencia co-cultural	Actuar con...	Acciones colectivas con dimensión colectiva (Pedagogía del proyecto)	Esbozo de una "perspectiva de acción" en el MCRL (2000)

Cuadro 1. Adaptación del "Modelo de la evolución histórica de las configuraciones didácticas" de Puren (2008: 255)

El modelo teórico desarrollado por Puren en su artículo "Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural" (2008) evidencia los retos educativos que el contexto multicultural plantea en nuestra sociedad, donde el individuo ha de desarrollar múltiples competencias y destrezas para adaptarse a dicha pluralidad.

El modelo co-cultural defendido por Puren (2008), que adoptamos como marco teórico educativo en este trabajo, conlleva el desarrollo de una metodología activa o *perspectiva de la acción* en un nuevo contexto social: "No se trata solamente de comunicarse con el Otro (de informarse y de informar) sino de actuar con el Otro" (Puren, 2008: 260). De ahí que los alumnos deban desarrollar la capacidad de trabajar juntos, elaborar concepciones comunes, actuar con el otro y realizar acciones colectivas en el marco de la *perspectiva de la acción*. Este planteamiento lleva a Puren a afirmar que "la experiencia parece mostrar que es la acción

común, y no la comunicación en sí misma, la que se convierte en una condición para una verdadera comprensión del Otro” (2008: 267).

## OBJETIVOS

Este modelo de Puren sirvió como marco para el desarrollo de un taller destinado a profesores y alumnos de la Universidad de Sevilla con el objetivo de profundizar en la didáctica del aprendizaje del español en contextos plurilingües y multiculturales en los niveles de enseñanza primaria y secundaria, proporcionando a los asistentes tanto experiencias desarrolladas en distintos contextos docentes, como herramientas novedosas adecuadas a la mejora de este tipo de enseñanza.<sup>1</sup> En concreto, nuestra intervención se llevó a cabo en una única sesión de dos horas de duración.

Esta sesión tuvo como objetivo general la capacitación docente para desarrollar instrumentos que le permitieran salvar los conflictos entre el modelo comunicativo cultural del profesor y sus alumnos inmigrantes; y el modelo comunicativo cultural entre los propios alumnos de culturas distintas. Dichos instrumentos intentan dar una respuesta a la cultura meta que evite los estereotipos culturales negativos en los dos modelos presentes en las aulas:

1. El modelo comunicativo cultural del profesor y sus alumnos inmigrantes.
2. El modelo comunicativo cultural entre los propios alumnos de culturas distintas.

En consecuencia, los valores de la cultura meta no deben ser impuestos con el fin de evitar la construcción de prejuicios que condicionan el aprendizaje. Con este fin, los objetivos concretos de nuestra propuesta fueron los siguientes:

- a. Profundizar en la diversidad y mestizaje de los pueblos mediterráneos.
- b. Reflexionar en la importancia del elemento cultural en la integración en el aula.

---

1. La denominación de la actividad fue “Talleres de Recursos para la Enseñanza del Español al Alumnado Inmigrante”, celebrados en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla durante los días 13, 14 y 15 de mayo de 2013.

c. Incentivar la construcción, aceptación y transferencia entre los repertorios culturales andaluz y magrebí (Even-Zohar, 2008).

d. Definir un nuevo espacio de convivencia que desarrolle una competencia co-cultural (MCRL 2000).

## METODOLOGÍA

El planteamiento metodológico aplicado en nuestro taller partía del concepto descrito por Puren (2008) como competencia co-cultural. En este contexto, el aprendizaje se basa en un proceso donde los alumnos “actúan con” y donde las acciones educativas tienen una dimensión colectiva. El nuevo *Marco europeo común de referencia para las lenguas* (2002) concede gran relevancia a una didáctica basada en la “perspectiva de la acción”. Ésta aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje como búsqueda de una relación lo más estrecha posible entre la acción de referencia y la tarea de referencia. También, el instrumento de conocimiento va a ser concebido en función del objetivo social de referencia.

En cuanto a las posibilidades del flamenco como herramienta didáctica, afortunadamente asistimos a una necesaria revitalización de esta línea de trabajo, aunque aún queden metas por cumplir, pasos por dar en este sentido. Conscientes de que se quedan muchos nombres en el tintero y de que este no es el lugar adecuado para realizar un estado de la cuestión abarcador, debemos no obstante citar las aportaciones de tres investigadores que actualmente están potenciando esta vertiente. En primer lugar, la profesora Eulalia Pablo Lozano recientemente nos ha legado su extensa experiencia en este campo en un interesante volumen titulado *Las didácticas del flamenco* (2013). En él, ofrece, no sólo una completa aproximación a los casos de la Educación Primaria y Secundaria, sino que además profundiza en la enseñanza del flamenco a futuros maestros. Otro autor que ha trabajado con profusión este campo ha sido el profesor José Cenizo Jiménez, quien, por ejemplo, en 2009 publicó *Poética y didáctica del flamenco*. Además de trabajar la conexión, quizás más evidente, entre el flamenco y la didáctica de las áreas vinculadas a la enseñanza de la Lengua Castellana, la Literatura y de la Música, aporta soluciones para imbricar esta música en los currículos de los más diversos campos del saber, desde las Matemáticas al Latín pasando por la Biología, la Filosofía y muchos otros más. En este mismo sentido, ha

trabajado Miguel López Castro (1995, 2005, 2007, 2011), quien viene realizando una valiosa labor como educador e investigador, llevando así el flamenco a las escuelas y produciendo materiales educativos de notable interés, acercando, por ejemplo, al alumnado de Educación Primaria cantes como la jabera o los jabegotes, o reforzando la adquisición de valores positivos (multiculturalismo, igualdad de derechos, de género, feminismo).

Por último, institucionalmente también se está actuando para favorecer el conocimiento del flamenco y su uso como vehículo educativo. Por citar un ejemplo reciente, una orden de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía del 7 de mayo de 2014 ha establecido medidas para la inclusión del flamenco en el sistema educativo andaluz. Estas medidas se refieren a la creación del Portal Educativo del Flamenco (<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco>); a la inclusión del flamenco en la planificación de actividades extraescolares y complementarias de los centros educativos; a una convocatoria para presentar proyectos de investigación e innovación y desarrollo curricular y de elaboración de materiales curriculares y recursos didácticos; y a la implantación de los Premios “Flamenco en el Aula” (vid. Consejería, 2014: 18).

## EL FLAMENCO Y LA MÚSICA DEL NORTE DE ÁFRICA

Se ha debatido mucho acerca de los orígenes de la música flamenca. Una de las primeras opciones que se barajaron fue su posible origen oriental, según el cual el flamenco habría entrado en España a través de las comunidades gitanas que se asentaron en Granada en el siglo XV. Manuel de Falla, uno de los defensores de esta postura, la justificaba en base a rasgos comunes como el enarmonismo, el reducido ámbito melódico, la repetición de una misma nota de manera reiterada, los giros ornamentales, y las voces de jaleo a los intérpretes (1988: 168-171).<sup>2</sup>

También se ha esgrimido el origen morisco del flamenco. Esta influencia morisca estaría presente en rasgos como el jaleo de *olé*, que derivaría de *Allah*.<sup>3</sup> También es probable que algunos términos como

---

2. Para un estudio de la presencia de lo oriental y bizantino en el flamenco, véase Steingress (2006).

3. “The tradition of palms and encouraging a performer by shouting words of praise (such as ole, from the Arabic expression wa’Allah, meaning ‘by God’) in Flamenco goes back to the Zambras of the Moriscos” (Ruiz, 2007: 92).

*lerele, lereli y lolailo* puedan derivar del término *layali*, que define un determinado tipo de improvisación vocal (Ruiz, 2007: 75). El argumento principal para esta teoría es el peso que la presencia musulmana en España, desde 711 hasta 1492, pudo tener en la conformación de un género, el flamenco, del que se tiene noticia desde el siglo XV. En realidad esta influencia sobre el flamenco no es tan importante, aunque el palo de zambra sí tiene un origen magrebí, ya que es una danza mozárabe, y su nombre en árabe significa flauta (*zamra*) o músicos (*zamara*).<sup>4</sup>

También hay una limitada presencia de música andalusí en el norte de África. Se trata de un género de música argelina, llamada precisamente *andalusí*, que tiene su origen en Andalucía, y que en la actualidad forma parte de la música “clásica” argelina.<sup>5</sup> También en otras partes del Magreb se conservan restos musulmanes españoles:

En la actualidad podemos encontrar en África diversas escuelas hispano-árabes que afirman haber mantenido la tradición de la música andalusí y cuyas diferencias se pueden explicar por su diversa procedencia. Así, por ejemplo, la actual escuela tunecina tiene una raíz sevillana, mientras que la argelina procede de Córdoba y la de Fez de Valencia, todas ellas con influjos de la escuela granadina. Posteriormente a la toma de Granada, la emigración granadina se dirigió principalmente a Marruecos, en donde se crearon dos nuevos focos de importancia en las ciudades de Tetuán y Chauén. Actualmente los músicos *clásicos* de aquellas ciudades se proclaman como los herederos de la música granadina en su mayor pureza. (Martín Moreno, 1985: 70)

Manuel de Falla extiende esta presencia de la música andaluza en el Magreb a las sevillanas, zapateados, seguidillas, etc. (1988: 166). Pero esta presencia musical en el norte de África, recordémoslo, se refiere exclusivamente a la música andaluza, pero no al flamenco, de aparición posterior.

La influencia musulmana y morisca es también perceptible en los instrumentos musicales. Algunos españoles, como el laúd, tienen su

---

4. “Historical documents indicate that the popular music of the Moriscos between the 16<sup>th</sup> and the 18<sup>th</sup> centuries were the Zambras and Leilas. The Zambras of Al-Andalus were passed down to the Moriscos who kept the tradition alive” (Ruiz, 2007: 91). En las páginas siguientes, Ruiz describe la historia de la zambra en España, y cómo fue cayendo en la marginalidad ante la presión de los reyes cristianos desde el Renacimiento en adelante.

5. Véase el libro de Christian Poché *La música árabe-andaluza* (1997).

origen en el *ud* morisco (Poché, 1997: 95 y ss.). En otros casos, han pasado a la cultura occidental a través de adaptaciones, como el *djembé* o los crótalos. Y hoy día es relativamente fácil encontrarlos en las aulas porque han sido integrados en el corpus de instrumentos escolares. El método Orff para la enseñanza de la música, especialmente, ha dado cabida a numerosos instrumentos musicales de culturas no europeas, que fueron llegando a través de los descubrimientos y recomendaciones de alumnos y amigos (Gray, 2002: 15). Entre ellos se encontraban tambores africanos, *darboukas*, *djembés*, crótalos, etc. Esta permeabilidad también se ha hecho extensiva a instrumentos musicales relacionados con el flamenco, como las castañuelas, las castañuelas de mango, o cajones de percusión similares a los cajones flamencos.

## LA POÉTICA FLAMENCA Y LA LÍRICA DEL MAGREB

Esta sección parte de las similitudes de distinto signo existentes entre las letras de la música tradicional del Magreb y las del flamenco para tender puentes culturales que favorezcan la integración y el desarrollo educativo, no sólo de los alumnos procedentes del norte de África dentro de las aulas españolas, sino que también acerquen a los estudiantes del país de acogida a la realidad del otro lado del Estrecho de Gibraltar.

En el contexto de las actuales aulas multiculturales, cada vez más frecuentes dentro del sistema educativo español, resulta esencial establecer canales de conocimiento y profundización que acerquen a las culturas de origen y a la de acogida. De hecho, en el caso particular de Marruecos, el último informe (30 de junio de 2013) sobre los extranjeros residentes en España que disponen de certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor indica que se trata de la segunda nacionalidad con mayor presencia en España (888.937 individuos), tan sólo por detrás de Rumanía (925.140 personas).<sup>6</sup>

Aún más, las vinculaciones históricas, sociales, artísticas, etc. que han unido a los dos lados del Estrecho ofrecen una excelente oportunidad para comenzar a trabajar con los alumnos de estas zonas en un contexto común. No obstante, tampoco se han de desdeñar las dificultades

---

6. Este informe es elaborado trimestralmente por el Observatorio Permanente de la Inmigración, a partir de ficheros cedidos por la Dirección General de la Policía. Se puede consultar en la siguiente dirección web: [http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201306/Residentes\\_Principales\\_Resultados\\_30062013.pdf](http://extranjeros.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/certificado/201306/Residentes_Principales_Resultados_30062013.pdf) (25.05.2014).

que han de afrontar los estudiantes magrebíes, procedentes de unos sistemas educativos y unas realidades con evidentes diferencias con los españoles. De ahí que apostemos por potenciar propuestas como esta para, partiendo de centros de interés diversos, reforzar la competencia co-cultural. En este sentido, respaldamos las siguientes palabras de Edward W. Said sobre la riqueza de la visión del exiliado -emigrado, en nuestro caso-:

Considerar el mundo entero como una tierra extranjera posibilita una originalidad en la visión. La mayoría de la gente es consciente sobre todo de una cultura, un ambiente, un hogar; los exiliados son conscientes de por lo menos dos, y esta pluralidad de visión da lugar a una consciencia (sic) que -para utilizar una expresión de la música- es contrapuntística... Para un exiliado, los hábitos de vida, expresión o actividad en el nuevo ambiente ocurren inevitablemente en contraste con un recuerdo de cosas en otro ambiente. De este modo, tanto el nuevo ambiente como el anterior son vívidos, reales, y se dan juntos en un contrapunto. (Ápud García Canclini, 2009: XX-XXI)

En esta ocasión, cuando hablamos de música tradicional del Magreb, hacemos alusión a dos corrientes particulares. Por un lado, nos referiremos a la ya mencionada música arábigo-andaluza y, por otro, a los cantos tradicionales del Atlas. Ambas contienen similitudes temáticas con el flamenco. En esta ocasión, nos limitaremos a trazar estos puntos de conexión para que los docentes los puedan aprovechar para desarrollar recursos educativos concretos que se basen en ellos.

Así pues, con respecto a las temáticas predominantes en los poemas de la música arábigo-andaluza (*nubas*,<sup>7</sup> *muwassahas*), Poché (1997: 118) ha subrayado la existencia de tres grandes categorías (poemas báquicos, poemas de amor y temas de la naturaleza) que se imbrican entre sí y que, según este autor, puede llegar a considerarse que forman parte de un único gran tema, sobre el que se irían realizando variaciones: la espera del amante. En este sentido, concluye: “El corpus de la música arábigo-andaluza sería, a fin de cuentas, una inmensa oda a la ausencia” (Poché, 1997: 124).

---

7. Para un análisis de las similitudes existentes entre el flamenco y las *nubas*, vid. Cruces, 2003: 44-47.

Aunque existen notables divergencias entre el mundo poético de la música arábigo-andaluza y el flamenco (lingüísticas, métricas, cronológicas), la similitud temática que aporta la clave de la ausencia amorosa nos puede resultar de gran utilidad para encontrar centros de interés comunes que sirvan de motivación al estudiantado tanto magrebí como andaluz o español. De hecho, es bien conocido que el tema de la ausencia del amado ha constituido uno de los tópicos literarios más recurrentes en la poesía amorosa universal, en general, y del flamenco, en particular.

De este modo, Gutiérrez Carbajo asevera que la lírica popular y el flamenco presentan frecuentemente a la ausencia como enemiga del amor y, para ejemplificarlo, cita una soleá recogida por Rodríguez Marín: “¡Probe der que se ba lejos / que naide s’acuerda dé; / porque’r corasón orbía / cuando los ojos no ven” (ápuđ Gutiérrez Carbajo, 1990: 651). Al igual que en la música arábigo-andaluza, en este tipo de composiciones flamencas abunda la primera persona del singular para manifestar los padecimientos de la ausencia con esa “delicada y entrañable ternura” a la que hace referencia Gutiérrez Carbajo y que ejemplifica con cantes como este, recogido por Palau: “Todas las mañanas / me levanto y digo: / ‘El lucerito que á mi me alumbraba / ya no está conmigo” [sic] (Gutiérrez Carbajo, 1990: 655). En la música arábigo-andaluza el personaje principal está encarnado por el héroe, solitario, que sufre al esperar la llegada del amado (Poché, 1997: 123). Éste, sin embargo, no aparece referido en femenino, de modo que se otorga un doble nivel interpretativo, uniendo a la lectura secular otra a lo divino (Poché, 1997: 123).

La espera del mencionado héroe es evocada desde la imprecisión histórica (Poché, 1997: 118) y se enmarca dentro un ambiente inmovilista y bucólico recurrente, caracterizado por la presencia de determinadas flores (rosas, jazmín, lila, etc.) o árboles frutales (manzano, almendro). Se nos sitúa pues en un contexto primaveral y ameno (Poché, 1997: 118-119). Así se aprecia en estos versos de una nuba argelina:

Las flores sonríen, el jazmín recubre las ramas. / Levántate amado mío,  
escucha la voz del pájaro / que canta en el jardín de flores multicolores; /  
azucenas y narcisos han enlazado las rosas, / el espino se despliega sobre  
las hojas, / el alba nace y recubre la oscuridad con sus rayos. (Ápuđ  
Poché, 1997: 125)

Precisamente, aquí aparece un elemento que comparten ambos tipos de composiciones. Mientras que en la tradición árabe-andaluza aves como el ruiseñor, la paloma o la alondra forman parte del contexto natural que encuadra las cuitas del héroe (Poché, 1997: 118), en el flamenco –y en otros tipos de lírica popular– encontramos la comparación de la soledad del amante con la de un pájaro, especialmente la tórtola. Como demuestra Gutiérrez Carbajo (1990: 656-660), este motivo aparece en la lírica hispánica tanto popular como culta. Sin embargo, en cuanto a su uso en la copla flamenca, Cenizo puntualiza: “[...] en ésta adquiere la intensidad propia de la brevedad y el dramatismo de la misma”, y ejemplifica con estos versos: “Como la tortolita / te anduve buscando / compañerito de olivo en olivo / de ramito en ramo” (Cenizo, 2005: 59).

Mientras que en las composiciones árabe-andaluzas la espera suele amenizarse con el recuerdo de las cualidades físicas y morales del amante (Poché, 1997: 123-124), el pensamiento puede jugar malas pasadas al enamorado de los cantes flamencos, dado que puede recordar una ruptura (“Pensamiento mío / adónde te vas, / no vayas a casa de quien tú solías / que no pues entrar”, *apud* Gutiérrez Carbajo, 1990: 665).

En cuanto a los demás personajes que acompañan al héroe de las creaciones árabe-andaluzas, éste puede encontrar tanto adyuvantes (un viajero, un comensal, un copero) como oponentes a lo largo de su larga espera amorosa (vid. Poché, 1997: 120-123). En cuanto a los personajes malévolos (*‘awadhil*), se trata de seres sin identificar que intentan malograr el goce del héroe a través de la difamación, las calumnias, los chismes. Los podemos conectar pues con esas habladurías o malas lenguas a las que hace alude Cenizo (2005: 37) al referirse al flamenco, y que se oponen al encuentro de los amantes.

Este mismo investigador se ha referido a las coordenadas espacio-temporales en las que se suele ubicar el encuentro amoroso en el corpus flamenco (vid. Cenizo, 2005: 31-38). En el caso árabe-andaluz notamos que el crepúsculo y el amanecer, junto con la noche, son los momentos del día en los que hallamos al amante inmerso en su estática espera (Poché, 1997: 119-120). En las coplas flamencas (y obsérvese que ahora no

hablamos ya de espera, sino de encuentro amoroso),<sup>8</sup> tanto el amanecer como el atardecer constituyen momentos en los que los amantes pueden gozar de la presencia mutua, más allá de miradas inoportunas (“Cuando empezó a clarear / y jurándonos ‘te quiero’ / a la orillita del mar”; “Cita nos dimos un día / a la sombra de un laurel, / tú te quedaste dormía / y cuando te desperté / la tarde ya anochecía”, ápuđ Cenizo, 2005: 33). La oscuridad nocturna sirve de cobijo para los amantes, pero también los inserta dentro del marco temporal de lo prohibido, por lo que han de guardarse de ser descubiertos, de ahí que el goce se vea perturbado por el temor y la precaución necesaria en estas ocasiones: “Por Dios que ya viene el día, / si no despierta esta gitana / va a ser la perdición mía” (ápuđ Cenizo, 2005: 38). En lo tocante a los lugares propicios para el encuentro amoroso, los hay urbanos como la puerta o la reja de la casa de la amada, pero también la naturaleza ofrece parajes adecuados a este fin, con el añadido de aportar la tranquilidad y el alejamiento necesario. Jean Paul Tarby, en *Eros flamenco. El deseo y su discurso en la poesía flamenca*, habla al respecto de “un contexto de inspiración lírico-bucólica” y cita escenarios como la orilla del mar, la viña, la sombra de un árbol, etc. (ápuđ Cenizo, 2005: 33).

Por otro lado, al referirnos a la música tradicional del Atlas marroquí, nos situamos en otro universo creativo, aunque también puede resultar interesante acercarnos a ella en el aula al trabajar con alumnado procedente de determinadas zonas del Magreb. En concreto, en esta ocasión, nos interesa el acercamiento que Miriam Roving Olsen ha ofrecido a la música asociada al ciclo de la cebada de los bereberes de esta parte de Marruecos y su comparación con uno de los cantos de labor flamencos, la trillera.

De nuevo, más allá de las notorias diferencias (tanto musicales como poéticas) que separan a las trilleras de las composiciones musicales

---

8. Sobre la cuestión del encuentro en el corpus árabe-andaluz, Poché comenta: “Sin embargo, la separación no siempre es inevitable: en algunos poemas los dos amantes se reencuentran en una felicidad muy púdica, que jamás se deja llevar hacia imágenes eróticas, conformándose con besos castos. Más raramente se casan [...]” (1997: 124).

cantadas durante las labores de trilla en el Atlas (denominadas *ddikr*),<sup>9</sup> ambas coinciden en haber surgido en sociedades agrarias y comparten también el rol de estar pensadas para acompañar un momento muy preciso como es el de la trilla del cereal, realizada con la ayuda de animales de carga.

El componente religioso se imbrica con el musical en las tareas propias del ciclo de la cebada en el Atlas.<sup>10</sup> De este modo, la etapa de la trilla constituye un momento esencial dentro de este proceso. En ella, mientras las bestias giran alrededor de una estaca pisoteando la mies y los hombres se encargan de controlar el proceso, se cantan *ladkar* (plural de *ddikr*). Así lo recoge Olsen:

En un registro agudo, los dos hombres repiten uno tras otro la frase melódica, cuyo desarrollo no medido y el carácter infinitamente triste parecen estar muy próximos a la endecha y expresan muy bien el trabajo de los animales con la cebada. Estos *ladkar* están marcados por los gritos que los hombres dirigen a las caballerías [...]. (Olsen, 1999: 45)

También resulta habitual en las trilleras la interpelación a la bestia, arriándola. Así, en la seminal *Antología del cante flamenco* que Hispavox publicó en 1954 bajo la dirección de *Perico el del Lunar*<sup>11</sup> podemos escuchar la interpretación que el cantaor *Bernardo el de los Lobitos* hizo de unos cantes de trilla donde intercala el cante con frecuentes apelaciones al animal. Por su parte, Antonio Mairena y Ricardo Molina

---

9. Sobre este tipo de composiciones, precisa Olsen: “[...] está muy extendido en todo el mundo árabe-islámico, gracias a numerosas descripciones de reuniones de cofradías religiosas en las que este canto es un elemento esencial de comunión con Dios. El nombre *ddikr* significa ‘mención’, ‘repetición’, y la invocación mediante repetición del nombre de Dios constituye un elemento importante de las palabras cantadas” (Olsen, 1999: 40).

10. Apréciase la importancia de lo religioso en el ciclo de la cebada y, específicamente en este caso durante la trilla, en la siguiente letra de un *ddikr* cantado durante la misma: “En el nombre de Dios clemente y misericordioso / Súplica por mediación del Señor Muhammad el generoso / Súplica por mediación de Nuestro Señor Muhammad / y de sus parientes, y que la paz esté con ellos, oh Profeta / Cada vez que estoy en la era para la trilla / Invoco tus nombres, oh Profeta / Me pongo bajo la protección del Profeta, que él rece / Para que Dios nos aleje a Satán y para que nos acerque hasta Él / Oh animales de la paja, a los que Dios ha guiado / Y que trabajan los bienes y los desgranar después / Oh, simas de las simas, oh simas de las tinieblas / Allí hará sus abluciones aquél que nunca hace su oración” (Olsen, 1999: 45-46)

11. Sobre la amplitud de estilos recogidos y el espíritu que guiaba a esta antología, Gamboa señala: “El propósito pedagógico que animó a todo el equipo fue recoger los diferentes estilos de cante, haciendo hincapié en aquellos más antiguos o en peligro de desaparición” (Gamboa, 2011: 116).

incluyeron en *Mundos y formas del cante flamenco* a este palo dentro de los cantes laborales campesinos, que a su vez serían cantes folclóricos aflamencados, como las nanas o las bambas, entre otros. En particular, sobre las trilleras, afirmaban: “Es una canción agradable, sencilla, inocente a veces, chispeante de malicia otras, cuyo encanto reside precisamente en su intrascendencia. Como la temporera, carece de acompañamiento” (Mairena, Molina, 2004: 311). Temáticamente, también la emparentan con este otro cante de faena, que queda caracterizado así: “Sus ‘letras’ hablan de mulas, de parrales, de potros, de contrabandistas, de olivares [...]” (Mairena, Molina, 2004: 310).

Las similitudes temáticas presentadas en estos dos ejemplos pueden resultar productivas a la hora de desarrollar distintos puntos del currículo de la ESO. Si consideramos, particularmente, el caso de Andalucía y, más concretamente, el del área de Lengua Castellana y Literatura en la ESO, observaremos cómo al abordar los diferentes núcleos de destrezas básicas aparecen contenidos que son susceptibles de ser desarrollados a través de este tipo de recursos educativos, esto es:

- Saber escuchar con respeto la modalidad lingüística andaluza en todas sus variantes. [...]
- Continuaremos un conocimiento de la literatura de tradición oral andaluza en sus diversos niveles de expresión (flamenco, folclore...) iniciado en la etapa anterior. [...]
- Será de interés la creación y recreación de textos de intención literaria que partan de la realidad cultural andaluza. [...]
- Lectura y comprensión de textos cercanos a la experiencia vital, local y regional de los jóvenes. [...]
- Escribir desde la realidad cercana al alumnado (lugares, paisajes, experiencias...). (Consejería, 2007: 48- 50)

Cenizo aporta toda una batería de actividades para desarrollar la Lengua Castellana y la Literatura a través del flamenco, que van desde los recitales y concursos de coplas flamencas hasta estudios más técnicos (métrica, fonética, morfosintaxis, semántica) pasando por el análisis de las posibles conexiones temático-estilísticas con otras formas de la literatura universal (2009: 74-75). Asimismo, recoge la programación de

una actividad llevada a cabo en la etapa de Secundaria en un centro de la provincia de Sevilla y cuyo objetivo general entronca, en cierta manera, con la primera de nuestras propuestas de esta sección: “Análisis de los conceptos de amor, muerte y cautiverio en las coplas flamencas desde el punto de vista temático-estilístico” (Cenizo, 2009: 76).

Por último, más allá de los dos casos de interconexión que acabamos de presentar, deseamos incidir en la capacidad de la lírica flamenca para: i) servir de nexo intercultural entre los diferentes centros de interés del alumnado del aula multicultural, ayudando así a crear un espacio para el diálogo, el respeto y la comprensión mutuas;<sup>12</sup> ii) apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje aportando recursos lúdicos y propicios para la globalización pedagógica,<sup>13</sup> al tiempo que se hace partícipe al estudiante de este proceso de una forma activa. El potencial que la lírica flamenca posee representa un magma educativo dúctil en las manos de los educadores que se acerquen a sus posibilidades como fructífera herramienta para favorecer el acercamiento del alumnado de las dos orillas del Estrecho de Gibraltar.

## MÚSICA FLAMENCA Y MAGREBÍ EN EL AULA

En años recientes se han multiplicado las propuestas para integrar el flamenco en el aula, considerándolo como un elemento más de cultura musical, especialmente en Andalucía.<sup>14</sup> Desde la propia Junta de Andalucía se está llevando a cabo una activa labor de promoción de la enseñanza del flamenco en las aulas de todos los niveles de educación obligatoria.<sup>15</sup> Casi todas estas propuestas se centran en el conocimiento y la práctica de los palos flamencos, el trabajo de la poesía y la música, y la integración de la etnia gitana en las aulas a través del conocimiento de su cultura. (Sirvan como ejemplo, entre otros, González Martín, 2002;

---

12. El propio baile flamenco contemporáneo se ha preocupado por reflexionar sobre la entidad de España como país emisor y receptor de inmigración. Específicamente, pienso en el espectáculo *Inmigración* (2003) de la Cía. de Ángeles Gabaldón, sobre el que Pablo señala: “En algunos momentos se entremezclan, música y cante, flamenco con música y cantos marroquíes para sugerir esa necesaria comprensión y solidaridad entre dos pueblos cercanos” (2013: 37).

13. Ejemplos de un enfoque globalizado aplicado a la enseñanza del flamenco en Primaria (y Secundaria en menor medida) se pueden encontrar en Pablo, 2013: 46-76.

14. [http://www.juntadeandalucia.es/cultura/iaf/export/sites/iaf/galerias/1324638594610\\_proyordflamencosea.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/cultura/iaf/export/sites/iaf/galerias/1324638594610_proyordflamencosea.pdf) (última consulta, 22 de mayo de 2014).

15. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/portal-de-flamenco/material-tic> (última consulta, 22 de mayo de 2014).

López Castro, 2004; Lorenzo-Quiles y Cremades Andreu, 2008; Muñoz Muñoz, 2006; Rodríguez Miller, 2008; Torres, 2002).

Por otra parte, mucho menos interés ha despertado la música del Magreb, que aunque se englobaría en el campo de conocimiento de “Contextos musicales”, apenas recibe ningún tipo de atención. En cuanto a la unión de ambos géneros, el flamenco y la música magrebí, se está desarrollando en las últimas décadas gracias a la receptividad y permeabilidad de las nuevas generaciones de músicos flamencos hacia otras influencias musicales. Es el caso, por ejemplo, de Javier Ruibal o Salim Halali. En el ámbito educativo esta fusión se ha trabajado menos, aunque sí se pueden encontrar ejemplos dentro de la programación de conciertos didácticos dirigidos a escolares. Es el caso del programa para alumnos de secundaria “El viaje de Ziryab. La música árabe de Bagdad a Andalucía”, interpretado por el grupo Dunia Henna, y programado dentro del circuito andaluz Abecedaria en 2010.<sup>16</sup> Otro ejemplo es el espectáculo “Un té a la menta”, programado por la Fundación La Caixa.<sup>17</sup>

## DESARROLLO DE LA PROPUESTA MUSICAL

A continuación, exponemos algunas de las actividades musicales que se llevaron a cabo en el taller *Estrechar el Estrecho*. El objetivo de la propuesta era facilitar una práctica musical a nivel escolar, pensada para alumnos de Educación Secundaria, en la que se incluyan y mezclen músicas magrebíes y flamenco, con el fin de asimilar sus rasgos comunes y sus diferencias, y vivenciar el diálogo que se pueda establecer entre ambos géneros.

En el taller comenzamos con una canción tradicional de Cabilia, en el norte de Argelia, titulada *Plouf tizen tizen*.<sup>18</sup> Es una canción infantil, en la que se hace burla de un muchacho, que responde a los comentarios sarcásticos diciendo que le importan “sardinas y cacahuetes”, el “sardina caucau” de la letra de la canción. Es conveniente que, al cantar la canción,

---

16. La ficha didáctica del concierto puede consultarse en [http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS\\_CULTURA\\_ANDALUZA/abecedaria\\_2010\\_1/ABECEDARIA\\_MUSICA\\_2010\\_1/1268160562824\\_elviajedeziryab.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/OEE/planesyprogramas/PROGRAMASEDUCATIVOS/PROGRAMAS_CULTURA_ANDALUZA/abecedaria_2010_1/ABECEDARIA_MUSICA_2010_1/1268160562824_elviajedeziryab.pdf) (última consulta, 23 de mayo de 2014).

17. [https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Musica/Conciertosescolares/te\\_menta\\_es.pdf](https://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Musica/Conciertosescolares/te_menta_es.pdf) (última consulta, 23 de mayo de 2014).

18. Incluida en Favret y Lerasle, 2005. La partitura puede encontrarse en <http://www.mamalisa.com/?t=em&p=2906&c=207> (última consulta, 18 de mayo de 2014).

se facilite el texto por escrito a los alumnos, ya que pueden sentirse desubicados por una letra en un idioma del que no saben nada.

Realizamos una improvisación del acompañamiento con instrumentos de percusión de origen africano, pertenecientes al instrumentario Orff. Seguramente no será difícil encontrar *djembés* o *darboukas* (en su defecto, panderos), crócalos y sonajas. Después de la improvisación de ritmos libres por parte de los alumnos, se propone uno determinado, algo que sirve como práctica aislada y como acompañamiento de la canción. El ritmo será el siguiente:



El ritmo es el propio de la zambra que, como ya se ha comentado anteriormente, es uno de los pocos palos flamencos que tienen un origen en la música morisca.

Después de interpretarlo como acompañamiento a la canción, escucharemos algunos ejemplos de zambras del Sacromonte. En primer lugar, una de Manolo Caracol: [http://www.radiole.com/especiales/enciclopedia\\_flamenco/tangos\\_tientos\\_zambra.html](http://www.radiole.com/especiales/enciclopedia_flamenco/tangos_tientos_zambra.html). Se busca que los alumnos la escuchen, asimilen que es una danza lenta, y que realmente el acompañamiento de la zambra no está presente durante las estrofas, pero sí es posible escucharlo durante los estribillos. A continuación escuchamos la de Estrella Morente: <http://www.youtube.com/watch?v=cNtbfm8Xkfk>. Es otro tipo de zambra, mucho más estilizada, pero se puede marcar el acompañamiento de zambra sobre la melodía.

Estas actividades de interpretación y audición suponen un primer paso en el que hemos interpretado una canción magrebí con un ritmo flamenco. Vamos un paso adelante, con el objetivo de aunar la música magrebí con la poesía del flamenco. Para ello nos serviremos de una canción, también de la Cabilia, *Zohra*.<sup>19</sup> Es una canción tradicional, en el que *Zohra* es el nombre del personaje femenino, y se canta el dolor por su pérdida.

---

19. Se puede encontrar una interpretación en <https://www.youtube.com/watch?v=S2Ic-AU5A1Y> (última revisión, 18 de mayo de 2014). La partitura se encuentra en Bantock, 1911.



El acompañamiento musical puede consistir en marcar el pulso, y después en la realización de un ostinato rítmico. No podría ser el de la zambra, dado que ésta es un ritmo de subdivisión binaria, mientras que *Zohra* es una canción de subdivisión ternaria, por lo que optaremos porque sean los propios alumnos los que creen su ostinato.

Seguidamente, le ponemos un ritmo de soleá.<sup>20</sup> Es necesario hacer alguna modificación, sobre todo por lo que se refiere a los acentos de la canción, que quedarían de la siguiente manera:



Finalmente, adaptamos la melodía y el ritmo del acompañamiento a textos escritos por los alumnos en forma de *soleás*. Pueden ser textos escritos por los alumnos, o bien ya existentes. Hay que tener en cuenta que no en todos los casos esta unión va a ser posible, ya que depende de la métrica utilizada, la disposición acentual de los versos y su sintaxis. Además, será necesario realizar algunos cambios a la música para facilitar esta adaptación. Podemos tomar como ejemplo un texto de soleá de Cádiz:

---

20. Entendiendo por ritmo de soleá la secuencia de doce tiempos, con una acentuación 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 1 2. Para los aspectos referentes a la teoría musical del flamenco, véase Fernández, 2004.

A la madre de mi alma,  
 Lo que la camelo yo.  
 Lo que yo quiero a mi madre,  
 Lo que la camelo yo.  
 La llevo siempre conmigo  
 Metida en el corazón  
 Que se me quema mi casa,  
 Ayudarme por favor.  
 Que estaba dentro mi niña Manoli,  
 Se me quemaba por Dios.  
 Ay que estaba dentro mi niña Manoli,  
 Se me quemaba, ay por Dios.<sup>21</sup>

La melodía de *Zohra* con el texto de esta soleá podría quedar de la siguiente manera:

A la ma dre de - - - mi al - ma lo que la ca - me - lo

5 yo. Lo que yo quie - ro a mi ma - dre lo que la ca - me - lo

9 yo. La lle - vo siem - pre con - mi - go me - ti - da en el co - ra -

13 zón. Que se me - que - ma mi ca - sa. a - yu - dar - me por - fa -

17 vor. Que es - ta - ba den - tro mi ni ña Ma - no - li, se me que - ma - ba por Dios

## CONCLUSIONES

A través de los materiales, fundamentos y propuestas detalladas, se pretende alcanzar una serie de objetivos, cuya consecución e implementación entendemos que redundarían en la mejora de la calidad

21. <http://www.elvientoflamenco.com/lyrics.htm> (última consulta, 24 de mayo de 2014).

docente en aquellas situaciones donde la presencia de estudiantes magrebíes así lo requiriese.

En primer lugar, se ha pretendido desarrollar herramientas educativas de ELE para el alumnado de origen magrebí en la etapa de la ESO. De este modo, se busca atender a la especificidad de este colectivo y favorecer sus capacidades lingüísticas y culturales para acelerar así su integración en el aula.

En este sentido, se entiende que el elemento cultural debe ser valorado como parte de una educación significativa y motivadora en el marco de las L2/LE. Esto supone percibir este elemento como una vía de enlaces, como un conjunto de oportunidades, en lugar de una barrera que dificulte el aprendizaje del alumno inmigrante. Además, la utilidad de este recurso no se circunscribe exclusivamente al ámbito de interés de estos estudiantes en particular, sino que favorece el desarrollo de la competencia co-cultural en todo el grupo-clase.

Por último, esta propuesta ofrece mejoras relacionadas también con lo epistemológico y lo metodológico puesto que ayuda a sensibilizar a los alumnos con respecto a las nuevas metodologías educativas, superando así rutinas de enseñanza-aprendizaje heredadas de enfoques pedagógicos más tradicionales que en ocasiones frenan al estudiante a la hora de enfrentarse a nuevos retos. Añádase para concluir que contribuciones como la que acabamos de presentar abren nuevos campos de trabajo interdisciplinar, favoreciéndose así los aprendizajes globalizados y el desarrollo de conexiones más ricas entre lo enseñado por las distintas materias del currículo.

## BIBLIOGRAFÍA

Andalucía Acoge (2002): *Mediación intercultural. Una propuesta para la formación*, Madrid, Editorial Popular.

Bantock, Granville (ed.) (1911): *One Hundred Folksongs of all Nations*, Philadelphia, Oliver Ditson Company.

Buttjes, Dieter y Byram, Michael (eds.) (1991). *Mediating Languages and Cultures*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cenizo Jiménez, José (2005): *La madre y la compañera en las coplas flamencas*, Sevilla, Signatura.

- (2009): *Poética y didáctica del flamenco*, Sevilla, Signatura.

Colectivo AMANI (2009): *Educación intercultural. Análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Los libros de la Catarata.

Consejería de Presidencia:

- (2007): “Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía”, *BOJA*, 30 de agosto de 2007, núm. 171, pp. 23-65.

- (2014): “Orden de 7 de mayo de 2014, por la que se establecen medidas para la inclusión del Flamenco en el sistema educativo andaluz”, *BOJA*, 28 de mayo de 2014, núm. 101, pp. 17-27.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Anaya.

Cruces Roldán, Cristina (2003): *El flamenco y la música andalusí. Argumentos para un encuentro*, Sevilla, Ediciones Carena.

Even-Zohar, I. (2008): “La fabricación del repertorio cultural y el papel de la transferencia”, en A. Sanz Cabrerizo (coord.). *Interculturas/Transliteraturas*, Madrid, Arco/Libros, pp. 217-252.

Falla, Manuel de (1988): “El cante jondo. Sus orígenes, sus valores, su influencia en el arte europeo” (1922), en Federico Sopena (ed.), *Escritos sobre Música y Músicos*, Madrid, Espasa Calpe, pp. 163-180.

Favret, Hadifa y Lerasle, Magdeleine (eds.) (2005): *A la sombra del olivo. El Magreb en 29 canciones infantiles*, Madrid, Kókinos.

Fernández, Lola (2004): *Teoría musical del Flamenco*, Madrid, Acordes Concert.

Gamboa Rodríguez, José Manuel (2011): *Una historia del flamenco*, Barcelona, Espasa.

García Canclini, Néstor (2009): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, México D. F., DeBolsillo.

Gómez, J. (2004): *La escuela intercultural. Regulación de conflictos en contextos multiculturales*, Madrid, Los libros de la Catarata.

González Martín, Javier (2002): “...de los buenos manantiales / se forman los buenos ríos”. Reflexiones sobre el flamenco de hoy más una propuesta didáctica”, *Eufonía*, 26, pp. 24-32.

Gray, Esther (2002): “Trying out a new way of teaching music: The Origins of Carl Orff’s Schulwerk”, *The Orff Echo*, pp. 12-21.

Gutiérrez Carbajo, Francisco (1990): *La copla flamenca y la lírica de tipo popular*, Madrid, Editorial CINTERCO, tomo II.

Herder, J.G. (1959): *Ideas para una filosofía de la historia de la humanidad*, Buenos Aires, Losada.

López Castro, Miguel (ed.)

- (1995) *El flamenco y los valores: una propuesta de trabajo escolar*, Málaga, CEP Málaga.

- (2005) *El cante por jabegotes (unidad didáctica)*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, Málaga en Flamenco. Disponible en: <http://mitadoble.com/miguel-lopez-castro/ud%20jabegotes%20final.pdf> (18.08.2014).

- (2004): *Introducción al flamenco en el currículum escolar*, Madrid, UNIA / Akal.

- (2007) *Salvador Rueda y el flamenco (unidad didáctica)*, Málaga, Diputación Provincial de Málaga, Bienal Málaga en Flamenco 2007, Delegación Provincial de Educación de Málaga. Disponible en: [http://mitadoble.com/miguel-lopez-castro/SR\\_cuaderno.pdf](http://mitadoble.com/miguel-lopez-castro/SR_cuaderno.pdf) (18.08.2014).

- (2011) *La masculinidad y feminidad patriarcal desde la jabera como proyecto integrador*, Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en: [http://www.juntadeandalucia.es/averroes/convivenciaeigualdad/rr\\_iii/2009\\_02.html](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/convivenciaeigualdad/rr_iii/2009_02.html) (18.08.2014).

Lorenzo Quiles, Oswaldo y Cremades Andreu, Roberto (2008): “Educación formal y conocimiento sobre estilos musicales en estudiantes de educación secundaria obligatoria”, *Eufonía* 42, pp. 81-88.

Mairena, Antonio; Molina, Ricardo (2004): *Mundo y formas del cante flamenco*, Sevilla, Bienal de Flamenco.

Martín Moreno, Antonio (1985): *Historia de la música andaluza*, Sevilla, Editoriales Andaluzas Unidas.

Muñoz Muñoz, Juan Rafael (2006): “La educación musical en niñas y niños con necesidades educativas especiales derivadas de factores sociales, económicos, geográficos, culturales y étnicos”, *Eufonía*, 37, pp. 80-94.

Olsen, Miriam Roving (1999): *Cantos y danzas del Atlas (Marruecos)*, Madrid, Akal.

Pablo Lozano, Eulalia (2013): *Las didácticas del flamenco*, Sevilla, Libros con Duende.

Poché, Christian (1997): *La música árabe-andaluza*, Madrid, Akal.

Puren, C. (2008): “Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural”, en A. Sanz Cabrerizo (coord.), *Interculturales/ Transliteraturas*, Madrid, Arco/Libros, pp. 253-278.

Rodríguez Miller, Juan Manuel (2008): “¿Cómo enseñar música en un colegio de educación primaria donde más del 60% del alumnado es extranjero?”, *Eufonía* 42, pp. 59-66.

Ruiz, Ana (2007): *Vibrant Andalusia: Moorish Culture in Southern Spain*, New York, Algora Publishing.

Steingress, Gerhard (2006): “El trasfondo bizantino del cante flamenco. Lecciones del encuentro del flamenco andaluz con el rebético greco-oriental”, *Trans. Revista Transcultural de Música*, 10. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201015> (última consulta: 25 de mayo de 2014).

Torres, Norberto (2002): “Músicas flamencas entre ríos”, *Eufonía*, 26, pp. 9-23.

VV.AA. (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MEC.

**EL PAISAJE LINGÜÍSTICO DE LA FRONTERA LUSO  
ESPAÑOLA: MULTILINGÜISMO E IDENTIDAD<sup>1</sup>**

**LINGUISTIC LANDSCAPE ON THE SPANISH-  
PORTUGUESE BORDER: MULTILINGUALISM AND  
IDENTITY**

**LOLA PONS RODRÍGUEZ**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

---

1. Este trabajo es uno de los frutos del proyecto FFI2013-45222-P “La escritura historiográfica en español” financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno español.

## **RESUMEN**

En este trabajo se estudia la penetración del español en dos localidades portuguesas fronterizas con España mediante el análisis de su paisaje lingüístico. En Castro Marim y Vila Real de Santo António se observa, además del empleo del inglés como *lingua franca*, una aceptación muy exigua del español en la signación pública urbana. Se expondrán en este trabajo las razones por las que se considera que la postergación del español en la rotulación comercial y oficial puede ser solidaria con la construcción de una cierta identidad propia en un territorio tan difuso como el de la frontera.

## **PALABRAS CLAVE**

Paisaje lingüístico, Lenguas en contacto, Frontera, Multilingüismo

## **ABSTRACT**

This paper studies the penetration of Spanish language into two Portuguese locations on the border with Spain through an analysis of their linguistic landscape. In addition to the use of English as a *lingua franca*, in Castro Marim and Vila Real de Santo António it can be observed that there is little acceptance of Spanish in urban public signs. This article analyses the reasons why it is felt that limiting Spanish in commercial and official signage might be of use in the construction of a specific identity in such an undefined territory as the border.

## **KEYWORDS**

Linguistic Landscape, Languages in contact, Border, Multilingualism

## 1. EL PAISAJE LINGÜÍSTICO, EN LA FRONTERA DE LA SOCIOLINGÜÍSTICA

Los trabajos de paisaje lingüístico (*linguistic landscape*) se han multiplicado en los últimos años. Lejos ya el artículo de Landry / Bourhis (1997) que se considera fundacional para la disciplina, en los últimos años las publicaciones han crecido en extensión numérica, amplitud del estudio de campo realizado, geografía del enclave objeto de análisis y parámetros de observación implicados. Así, si en los primeros años de arranque de esta materia los trabajos realizados bajo el marbete del paisaje lingüístico fueron constantes, pero no cuantiosos, en los últimos años se ha hecho regular la convocatoria de congresos y cursos sobre la materia. Frente a los análisis del paisaje lingüístico de calles concretas (Edelman 2006) o superficies muy específicas y reducidas de entornos amplios (Puzey 2007), contamos ahora con análisis de ciudades al completo (Backhaus 2006; Pons Rodríguez 2012; Spolsky / Cooper 1991) o de barrios amplios (Sáez Rivera / Castillo 2002); no faltan tampoco los trabajos, aún muy preparatorios, que brindan herramientas de mapeo y consulta de estas imágenes (Barni / Bagna 2009). Por otro lado, se ha diversificado el perfil típicamente occidental de los enclaves objeto de análisis y no faltan trabajos con perspectiva menos eurocéntrica: (Alm 2003 sobre Ecuador; Reh 2004 sobre Uganda) o que abordan lenguas minoritarias (Gorter *et alii* 2012). Por último, los análisis descriptivos que explicaban qué hay y por qué lo hay se han enriquecido últimamente con estudios transversales que examinan cuestiones menos lingüísticas y más antropológicas.

El punto de partida, con todo, es el mismo para todas las referencias bibliográficas brindadas hasta aquí: se analiza el espacio urbano como una suma de signos de semiología diversa, entre los que se eligen preferentemente los de naturaleza lingüística como constructores de la identidad lingüística visible de un territorio. Intraducible al español<sup>2</sup>, el término *wording* (“wording of urban spaces”, Lüdi 2012: 88) expresa con exactitud el proceso por el que la ocupación de los espacios naturales y su conversión en lugares habitables, escenario de transacciones y de convivencia, incluye una capa de verbalización en la signación pública que es tan heterogénea como lo sea la sociedad que habita en ese espacio y la legislación que la regule.

---

2. Esta intraducibilidad se extiende a otros términos salidos de la investigación técnica en paisaje lingüístico, como el de *multilingual cityscape* que propone Gorter (2006: 83).

Obviamente, resultan más interesantes desde el punto de vista del *paisajismo lingüístico* los entornos que son más diversos en cuanto a lenguas. Por eso, hay un punto de interesante conexión entre dos disciplinas tan relativamente nuevas como el paisaje lingüístico y la lingüística de la migración (Zimmermann / Morgenthaler 2007). Las corrientes de migración, constantes en la historia de los pueblos, pero especialmente acusadas en la historia europea de los últimos sesenta años, han enriquecido la signación pública de lugares tenidos por típicamente monolingües (el caso de España es un ejemplo bien cercano) y plantean casos de interés al estudiar los espacios y modos de convivencia entre las lenguas mayoritarias y las minoritarias (Cenoz / Gorter 2006). Otro tipo de entorno heterogéneo es el de la frontera. Barreras divisorias entre dos países pueden serlo también entre dos lenguas. El terreno de paso que limita administrativamente los confines suele señalizarse de forma doble y los territorios que se encuentran a un lado u otro del borde suelen tener contactos que pueden dejar su huella en el paisaje lingüístico.

Partiendo de estos hechos, en este trabajo presento un estudio de caso de dos pueblos portugueses contiguos, que, situados junto a la frontera española y muy frecuentados por españoles (por razones turísticas uno, y comerciales, otro), muestran, no obstante, muy escasa visibilidad del español en su paisaje lingüístico. El objetivo es trascender la mera descripción de los signos de paisaje lingüístico hallados en la frontera luso-española en la desembocadura del río Guadiana para, a través de ellos, estudiar en qué sentido estos revelan un modo de construcción del espacio simbólico de la frontera y, más en concreto, de qué forma el uso de lenguas en el paisaje lingüístico puede ser o no muestra indiciaria de interacción entre los habitantes de ambos lados de la línea fronteriza.

Si el paisaje lingüístico español ha sido objeto de estudio especialmente en los últimos cinco años, son más escasos los trabajos sobre Portugal. Acerca del paisaje lingüístico portugués contamos solo con algunas incursiones, como el artículo de Torkington (2009) acerca de un núcleo turístico de El Algarve, o el trabajo programático de Ribeiro Clemente *et alii* (2013) acerca de la ciudad portuguesa de Aveiro. No faltan, por supuesto, menciones al portugués en trabajos que estudian el paisaje lingüístico de ciudades occidentales con migración lusófona (los brasileños asentados en Massachussets, en Rubinstein-Avila 2005) o con presencia de portugueses por turismo (Madrid, cfr. Castillo / Sáez

2011, o Sevilla, cfr. Pons Rodríguez 2012, en ambos casos coincidiendo en torno a la escasa lusofonía del paisaje lingüístico español pese a la importante presencia de viajeros de esa procedencia). Resulta, pues, pertinente, poner el foco en ese espacio poco transitado por los trabajos de esta área de la sociolingüística.

Metodológicamente, analizaremos como objetos de paisaje lingüístico los signos presentes en fachadas de locales, paneles semimóviles y cartelería (siguiendo la propuesta de Cenoz / Gorter 2006) y apostaremos por considerar como unidad de análisis cada establecimiento y no cada uno de los signos que dentro de él puedan cuantificarse. Cabe añadir, además, que en nuestro análisis nos interesará el paisaje lingüístico generado oficialmente y el creado particularmente (seguimos la distinción típica acuñada por Ben-Rafael *et alii* entre *top-down signs* y *bottom-up signs*), siendo que el segundo no se encuentra fuertemente constreñido por el primero, ya que el Decreto Ley que rige el uso lingüístico de la signación publicitaria en Portugal es no poco escurridizo (*Codigo da Publicidade* 1990 [1998], artículo 7.3 y 74 Decreto-Lei n.º 330/90 de 23/10/1990) ya que en él se señala que el uso de lenguas extranjeras en la publicidad, aun en coalición con el portugués, se permite cuando el anuncio se dirige al extranjero (esto es, se prima aparentemente el uso denotativo) pero se admite cuando se quiere lograr un efecto particular en la concepción del mensaje (esto es, se admite el empleo de segundas lenguas con alcance meramente connotativo):

3 - Só é permitida a utilização de línguas de outros países na mensagem publicitária, mesmo que em conjunto com a língua portuguesa, quando aquela tenha os estrangeiros por destinatários exclusivos ou principais, sem prejuízo do disposto no número seguinte.

4 - É admitida a utilização excepcional de palavras ou de expressões em línguas de outros países quando necessárias à obtenção do efeito visado na concepção da mensagem.

## 2. LA FRONTERA HISPANO-PORTUGUESA

Las fronteras han sido objeto de interés científico para antropólogos y sociólogos, quienes atienden a los fenómenos que se generan en torno a la lógica de las poblaciones frente a los impuestos por la lógica de los estados. El paisaje lingüístico visualiza la convivencia de ambas clases de fenómenos, ya que:

“Las fronteras representan espacios de cambios culturales, y conjuntamente de construcciones dicotómicas entre «nosotros» y «ellos»” (Antunes Simões 2008: 1).

En este caso, nos ha interesado particularmente cómo la lengua del territorio vecino (España) traspasa o no la frontera en el paisaje lingüístico portugués. Tengamos en cuenta lo desequilibrado del bilingüismo español / portugués para entender la relevancia del contacto de ambas lenguas en la frontera. Si bien ese bilingüismo remonta a una tradición quinientista para el caso de Portugal<sup>3</sup>, en España el conocimiento del portugués es bastante menor y de poco peso en los centros de enseñanza<sup>4</sup>. Ponce de León (2009: 123) señalaba a los factores extralingüísticos de orden negativo como condicionantes para la enseñanza y la divulgación del español en Portugal, y cifraba en ese hecho la tardía aparición de materiales universitarios de español como segunda lengua para portugueses, si bien describe un panorama mucho más favorecedor en la actualidad, pues:

“Se puede afirmar que la presencia de la lengua, literatura, cultura y lingüística españolas se ha afianzado plenamente en los planes de estudio de licenciatura y de “mestrado” en los centros universitarios portugueses, ocupando una posición idéntica a la del francés, o a la del alemán —y, en ciertos centros universitarios lusos, también a la del inglés—; situación ésta hasta el momento inédita en Portugal”.

Si bien las relaciones políticas y diplomáticas han sido oscilantes en los últimos siglos (Costa Neves 2001), puede describirse en lo cultural y

---

3. Así Salas Quesada (2005: 709-710) se refiere a la tradición de bilingüismo luso-español en los siglos XVI y XVII en Portugal por la formación en España de muchos de los estudiantes y la presión literaria y política del prestigio del español. En la Península el galaico-portugués sí fue una lengua conocida en la Edad Media como vehículo de la poesía lírica, cuando incluso fue preferido a otras lenguas romances. Salas Quesada explica la tardía aparición de la lexicografía bilingüe español-portugués por ser lenguas muy próximas: “A la vez que el bilingüismo del que hacían gala los portugueses aumentaba, lo que, aparentemente, perjudicaba el desarrollo de la traducción, florecían las opiniones de fervorosa defensa de la lengua portuguesa como medio literario. Apoyado en los principios humanísticos del ensalzamiento de las lenguas vulgares, los portugueses se levantarán paulatinamente contra la lengua castellana, de modo que el distanciamiento de ambas sociedades, y de sus lenguas, tendrá como fruto la incomprensión cada vez mayor entre los vecinos peninsulares, y será en este momento cuando se empiece a sentir la necesidad de enseñar la “otra lengua”, que antes fue tan próxima y que ahora se siente tan lejana”.

4. Cfr. también a este respecto Martín Valenzuela (2012).

social una constante desatención mutua entre españoles y portugueses; en este panorama, ideologías abarcadoras como el *iberismo* no dejan de ser prácticamente anecdóticas en el momento actual. La pregunta es si en la frontera se vive (al menos, en lo que se refiere a las manifestaciones verbales públicas) a la espalda del vecino transfronterizo. La divisoria meridional de Portugal y España es un área que coincide, además, en ser residencial, turística y de tránsito fronterizo; esa triple identidad la hace particularmente interesante a efectos de un análisis sociolingüístico como el permitido por el paisaje lingüístico.

### 2.1. *La Raya, A Raia*

Con el nombre de *La Raya* (pt. *A Raia*) se conoce a la larga línea fronteriza con Portugal que recorre España de norte a sur en un total de 1.292 km desde Pontevedra a Huelva, y que agrupa como concepto geográfico a las poblaciones *rayanas* (portuguesas o españolas) a cada lado de la frontera política. Hay una *frontera seca* y otra *frontera húmeda* (los ríos Miño, Guadiana, Duero, Tajo) y existió una porosidad tal en varios de los puntos fronterizos que se dieron fenómenos como el de los *pueblos promiscuos* (*pobos promiscuos*), localidades que se explayaban a ambos lados de la frontera y en las que, hasta el Tratado de Lisboa (1864) una casa, según la calle en que estuviera, podría ser portuguesa o española.

A lo largo de esa Raya los fenómenos de hibridismo cultural y también lingüístico han sido notables, aunque hoy algunos estén en decadencia. Hablas como *a fala*, el *barranqueño*, el mirandés o el portugués oliventino<sup>5</sup> dan fe de una convivencia efectiva y prolongada entre los hablantes de cada lado, a base de fusiones y de desencuentros, que se ha materializado en lo territorial en una línea fronteriza que en la Edad Media se configuró como una separación semejante a la de las fronteras entre reinos feudales y que en lo moderno fue definida por el Tratado de Alcañices (1297) y refinada en lo moderno por el Acuerdo de Límites (1926).

### 2.2. *La frontera portuguesa con Andalucía*

La frontera luso-andaluza abarca unos 190 km de territorio, de los que 115 se consideran *frontera húmeda* (Márquez Domínguez 2010-

---

5. Al respecto de estas hablas pueden verse, entre otros, Navas Sánchez-Élez (1992), Barros Ferreira (2001) o Gargallo Gil (2007).

2012). En la provincia de Huelva, la línea entre los países está conformada por casi una decena de pasos fronterizos materializados a través de puentes (como Paymogo-São Marcos), accidentes geográficos (la presa del Chanza entre El Granado —España— y Mértola —Portugal—) o pasos fluviales (Sanlúcar de Guadiana-Alcoutim o de Ayamonte-Vila Real de Santo António, el paso fluvial del que nos ocupamos en este trabajo).

Esa frontera política, geográficamente inestable durante siglos, ha sido también un entorno continuamente traspasado por los pobladores de un lado y otro. La oposición entre lo discreto de una frontera administrativa y lo transferible de esa misma realidad por parte de las poblaciones que se articulan en torno a ella ha hecho de este lugar un interesante campo de estudio para los etnógrafos de la frontera:

“La frontera fue causa de despoblamientos, enfrentamientos entre estados, desarticulación y desvertebración territorial, pero también una oportunidad obligada para las comunidades locales que fueron construyendo, a lo largo de siglos, una forma de vida peculiar, articulada en relaciones permitidas y prohibidas, en la vigilancia de la frontera durante el día y en el paso de la raya durante la noche. He aquí el primer enfrentamiento entre lo local y lo estatal” (Márquez Domínguez 2010-2012: 300).

Pero esa frontera se desdibujó como línea de separación desde la incorporación de Portugal y España a la Unión Europea en 1986. A partir de entonces, constituida en frontera interna entre dos países de la Unión, el límite con Portugal ha perdido su tradicional importancia política y territorial, aunque obviamente siga representando un lugar de trascendencia administrativa y social.

Si bien la libre circulación de individuos y mercancías entre España y Portugal, así como la unión monetaria, han matizado el carácter separador de la vieja frontera, no se ha hecho una total unificación de los territorios. Institucionalmente, se ha reutilizado el concepto de frontera para favorecer el cultivo de una identidad europea y transnacional de los pueblos mediante el apoyo a los proyectos transfronterizos. En ese sentido, diversas iniciativas han construido planes de interacción entre organismos de localidades portuguesas y españolas próximas. A la vista de los resultados obtenidos, parece que tales proyectos han

podido ser satisfactorios para la gobernanza de los municipios pero han tenido escaso calado en la creación de una sociedad transfronteriza. El trabajo de Frago *et alii* (2011) ha estudiado las posibles conexiones entre la cooperación transfronteriza institucionalizada y la lógica de flujos fronterizos esperable entre las sociedades española y portuguesa en el área de Andalucía, el Algarve y el Alentejo. Los resultados de sus encuestas y grupos de trabajo han sido más bien desalentadores, pues constatan una fuerte endogamia en los pueblos de cada lado de la frontera:

“Cerca de un 64% de las personas de las redes personales de los encuestados en el área transfronteriza están en el mismo municipio. La mayor endogamia se encuentra en Andalucía y la menor en Algarve. En las redes de los andaluces prácticamente no existen portugueses: sólo un 0,6% de andaluces afirma tener portugueses en su red personal. La idea contrasta con los estereotipos de las zonas transfronterizas como territorios integrados y socialmente articulados, más allá de relaciones comerciales, turísticas o similares” (Frago *et alii* 2011: 405-406).

Dados estos antecedentes, nos preguntamos cómo es la construcción del paisaje lingüístico de La Raya portuguesa en el lado sur, y si el paisaje lingüístico puede haber *erosionado* la propia narración que administrativamente se hace de la frontera.

Anticipemos una primera constatación, bien llamativa, que queda clara en la primera observación de las localidades españolas y portuguesas de la zona: la debilidad con que visualmente se constata la cultura de frontera propia de una localidad rayana. Si, como afirma Medina (2006: 721):

“[u]na cultura o subcultura de frontera debe contener una serie de elementos distintivos, específicos, que la diferencien significativamente de las culturas matrices y debe ser, además, percibida desde dentro y desde fuera de su ámbito territorial, en su especificidad, tanto por los sujetos que forman parte de ella como por los demás”,

observamos que en este caso la hibridación no se percibe visualmente en elementos verbalmente significativos que sean diferentes o exclusivos de la cultura rayana, como se verá en nuestro análisis.

### 3. CASTRO MARIM, A ESPALDAS DE LA FRONTERA

Castro Marim, localidad sita en el distrito de Faro, suma 6.000 habitantes en sus 300 km<sup>2</sup> de área entre sus cuatro freguesías (Altura, Azinhal, Castro Marim y Odeleite). Se ha analizado el paisaje lingüístico de la freguesía de Castro Marim, sede del Concejo. Localidad de reducido territorio, es posible recorrerla a pie en su totalidad para la localización de signos lingüísticos contrastivos con respecto al portugués.

Si bien el pueblo ha desarrollado tradicionalmente su economía en torno a la agricultura y la producción y venta de sal, el pintoresco casco histórico del pueblo, el Fuerte de San Sebastián, del siglo XVII y su castillo medieval de raíz templaria son lugares atractivos para las visitas turísticas. Ello está refrendado oficialmente por la instalación en este pequeño pueblo de una oficina turística en la que hemos podido gestionar la cuantificación de datos de los turistas que acuden allí a pedir información. Se constata una afluencia mayoritaria de turistas peninsulares a la localidad, sean nacionales (portugueses) o extranjeros (españoles), así como la concurrencia de colectivos europeos como ingleses, alemanes, holandeses y polacos a Castro Marim. Junto con la citada Oficina de Turismo, señalizaciones que indican el acceso al castillo así como la cartelería dentro del propio monumento confirman la atención que dentro de la signación institucional (*top-down signs*) se concede al sector del turismo.



Imagen 1. Oficina de información turística. Rua Dr. José Alves Moreira. Castro Marim (Portugal).

Pero ni por la cercanía con la frontera ni por la presencia frecuente de turistas españoles se observa una inclinación fuerte al uso de español en el paisaje lingüístico. El análisis de la signación verbal pública del lugar es meridiano en una misma dirección de uso lingüístico: la omisión o postergación del español. Se materializa esta conclusión a partir de los siguientes datos de los elementos de paisaje lingüístico creados *desde arriba*:

- a. Toda la rotulación fija no monolingüe portuguesa de la oficina de turismo de Castro Marim es bilingüe entre portugués e inglés. Otra rotulación emergida institucionalmente es igualmente ajena al español: la Camara Municipal de Castro Marim es responsable de los carteles explicativos en portugués, francés e inglés instalados en el lavadero y duchas públicas del pueblo.
- b. La cartelería externa al castillo que lo anuncia y que orienta el acceso a él es igualmente bilingüe de portugués e inglés (IMAGEN 2, donde se puede leer cómo el texto explica que el castillo servía de defensa contra España).



Imagen 2. Cartelería externa al castillo de Castro Marim. Castro Marim (Portugal).

c. El español es localizado marginalmente y siempre en alternancia con otras lenguas extranjeras como el propio inglés. En el horario colocado en la puerta de la Oficina de Turismo aparece en tercera posición en una lista donde se incluyen estas lenguas: portugués / inglés / español / francés / alemán / italiano.

En los signos de paisaje lingüístico creados *desde abajo* la situación solo es ligeramente distinta:

a. Ciertos negocios particulares que aspiran a recibir como clientes a los foráneos utilizan el par portugués / inglés en su rotulación. Así lo hace un despacho de abogados (*Escritório de advogados / Law office*) que suponemos pretende asesorar al turismo británico o alemán que se instala en la zona como parte del fenómeno de la *gerontoinmigración* que deja huellas por toda la costa andaluza. Por la misma razón, no faltan los carteles que avisan de la venta de inmuebles en rotulación bilingüe (*For sale / Vende-se*, incluso con el inglés en primera y más saliente posición).



Imagen 3. Cartel de venta de casa por agencia inmobiliaria. Rua 26 de janeiro. Castro Marim (Portugal)

b. El español solo se encuentra en aquellos negocios que apuestan por una cartelería multilingüe. En el negocio de restauración *A Tasca medieval* el menú que se oferta en la puerta lo incluye con otras cinco lenguas: portugués / inglés / español / alemán / francés / holandés.

La ausencia del español en la rotulación oficial pública de una localidad que dista solo dos kilómetros de España y que recibe abundante turismo hispanohablante es llamativa. Como hemos visto, el paisaje lingüístico emanado de los particulares (*bottom-up signs*) se aparta de la lusofonía o del par portugués / inglés con más facilidad que la rotulación oficial. Sea por presunción de que el turista español no precisa de intermediación lingüística con el portugués o por deliberada desafección al colectivo hispanohablante, el español es idioma ausente o muy omitido del paisaje lingüístico de Castro Marim. Su extrema proximidad geográfica con España en absoluto podría colegirse de la apariencia lingüística de su escenario público.

En la identidad externa de Castro Marim, lo hispánico no se da y hay una omisión clara del hecho fronterizo. Por ello, el comportamiento lingüístico de esta localidad coincide con el de otras localidades portuguesas que usan el inglés como *lingua franca* y no dan noticia apenas de español; así, como muestran Ribeiro Clemente *et alii* (2013: 128), en la localidad de Aveiro “Spanish appears only in multilingual signs”; Torkinton (2009) ni siquiera lo mencionaba en su estudio de la localidad de Almancil, en pleno Algarve.



Imagen 4. Señal informativa en territorio portugués al cruzar la frontera con Ayamonte.

La elección lingüística de la oficialidad de Castro Marim es, además, solidaria de la emprendida en otra zona de la frontera: el área transfronteriza primera, en que se avisa del pago del peaje en un anuncio bilingüe en inglés / portugués (IMAGEN 4), y en una segunda posición se instala otro cartel, ya este multilingüe, con el español en segunda posición por debajo del portugués (acompañando al francés y el inglés, por este orden, IMAGEN 5).



Imagen 5. Señal informativa en territorio portugués al cruzar la frontera con Ayamonte.

#### **4. VILA REAL DE SANTO ANTÓNIO: COMERCIO Y TURISMO EN LA FRONTERA**

Algo distinta es la visibilidad del español en el paisaje lingüístico de la otra localidad explorada. Vila Real de Santo António es una localidad sita en el Distrito de Faro, en el Algarve, al oeste del Guadiana, con Castro Marim al este y Tavira al oeste. Se encuentra dividida en tres freguesías o entidades submunicipales: Vila Nova de Cacela, Monte Gordo y el propio núcleo de Vila Real.

Además de ser una localidad notablemente más extensa que la anterior (actualmente es lugar de residencia de unos 20.000 habitantes),

Vila Real tiene una mayor afluencia de turistas. Su web oficial<sup>6</sup> ofrece en forma de *Boletim Estatístico* un recuento de turistas a partir de sus noches de pernoctación (lo que obviamente rebaja la importancia numérica del turismo español, que o no pernocta en Vila Real y vuelve, tras comprar allí, a su localidad andaluza o extremeña de origen, o bien duerme en una localidad más norteña del país en su recorrido turístico por zona lusa); tal recuento para 2013 ordena en la siguiente prelación la cifra de turistas de la población según su procedencia:

1. Portugal
2. Países Bajos
3. Alemania
4. Reino Unido
5. España
6. Polonia
7. Suecia
8. Irlanda
9. Bélgica
10. Noruega
11. Francia

Ha sido explorada y encuestada lingüísticamente de forma completa la calle más céntrica y comercial del pueblo, la Rua Doutor Teófilo Braga, una vía recta, acorde con el urbanismo del lugar<sup>7</sup> y parte de la retícula perfecta de las manzanas que mandó edificar Pombal. La calle transcurre en sentido perpendicular al mar, ocupa 500 metros y conduce a la Praça Marques de Pombal. Se reúne en la calle un conjunto de comercios (más de medio centenar) fundamentalmente de menaje

---

6. [www.cm-vrsa.pt](http://www.cm-vrsa.pt). Consultada en junio de 2014.

7. Vila Real de Santo António fue un municipio de fundación moderna planeado en 1774 por el estadista Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), Marqués de Pombal, como núcleo pesquero que compitiese con los establecidos en España, y se diseñó a partir de un cuadrilátero regular de construcción ortogonal, bajo el principio de racionalidad y funcionalidad del urbanismo pombalino.

o textil, de tipo minorista por lo general; se intercala entre ellos alguna cafetería y alguna entidad administrativa oficial.

Los anuncios en esa calle principal de Vila Real están en competición para conseguir cierto dominio espacial, dada la homogeneidad de productos y precios en el interior de los comercios. La polifonía de voces que ejercen la responsabilidad enunciativa del paisaje lingüístico de esta calle es muy notable, pues encontramos en ella voces externas por completo al país (franquicias que dejan su misma cartelería en todo el mundo), voces particulares que hablan por su comercio (propietarios de una tienda que avisan de sus productos u ofertas) y los llamados por Franco-Rodríguez (2009: 2) *textos invitados, compartidos o prestados* que no son realizados por el propietario del comercio pero sí admitidos por él porque, respectivamente, les presta su espacio, los asume como parte de lo propio o los toma prestados de un agente externo identificable que provee al propietario de información administrativa, institucional o de otro tipo.

Nuestro rastreo completo del paisaje lingüístico de esta señalada vía de Vila Real arroja estos datos:

- a. La rotulación fija de las tiendas asocia su estabilidad al empleo del portugués de manera constante. Nos referimos al rótulo central en la fachada exterior de la tienda y sobre su escaparate.
- b. La rotulación semiestable exterior, pero sobre todo la interior de los comercios, emplea rotulación bilingüe español / portugués o trilingüe, incorporando el inglés. En la exterior, varios comercios adhieren a sus escaparates carteles donde se avisa en español de que no es necesario pagar peaje para cruzar de España a Vila Real; en un caso son carteles que pertenecen a la tipología de *textos prestados*, elaborados oficialmente en español / inglés / portugués (IMAGEN 6); otros son carteles propios, realizados por el propio tendero exclusivamente en español y con errores de interlengua: *Cientes que, desde España vengan para Vila Real de Santo António. No tienen \*de pagar ningún peaje* (IMAGEN 7). En el interior de los comercios, no faltan carteles con avisos en español, sea para ofrecer servicios específicamente dirigidos a los andaluces que visitan la tienda (*Llevamos muebles hasta Sevilla*, o en otra tienda, y con error

gráfico: *Muebles \*em su casa hasta Sevilla*), sea para advertir de ciertas reglas de funcionamiento de la tienda (en ese caso en un cartel bilingüe: *Quem partir paga / Quien parte paga*). Participa de esa situación también el bazar regentado por inmigrantes chinos y sito en la misma calle estudiada: rótulo principal en portugués y en el escaparate cartel manuscrito trilingüe en portugués / español (con errores: *No \*devolvemo el dinero hacemos cambio o \*um vale*, IMAGEN 8) / inglés.



Imagen 6. Cartel fijado a escaparate de comercio en Rua Doutor Teofilo Braga. Vila Real de Santo António (Portugal).

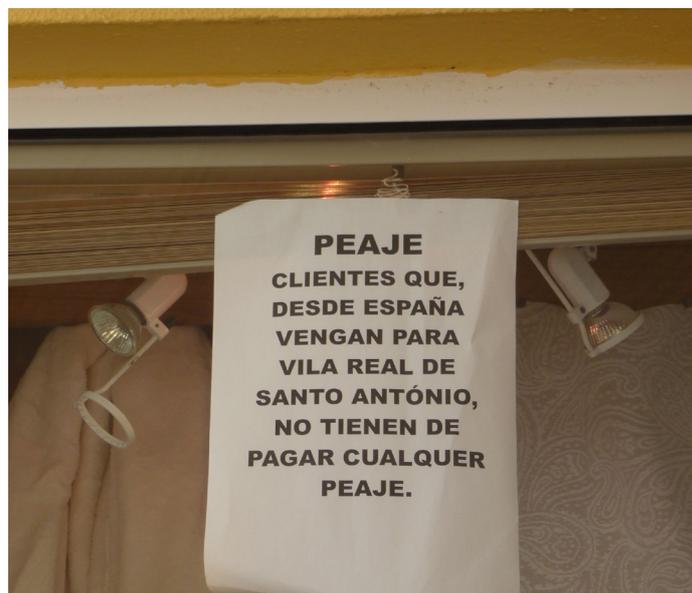


Imagen 7. Cartel fijado a escaparate de comercio en Rua Doutor Teofilo Braga. Vila Real de Santo António (Portugal).

c. Es más intensamente multilingüe, y muestra por tanto más acogida del español, el sector de la restauración. Un restaurante de comida italiana y nombre en esa misma lengua (*Il cuore della città*) fija en posición preeminente en su fachada un cartel en portugués / inglés / español / italiano (IMAGEN 9); por su parte, la tríada portugués / inglés / español se emplea en el menú del restaurante de nombre portugués *O Cantinho do Marquês* fijado a la fachada<sup>8</sup>.

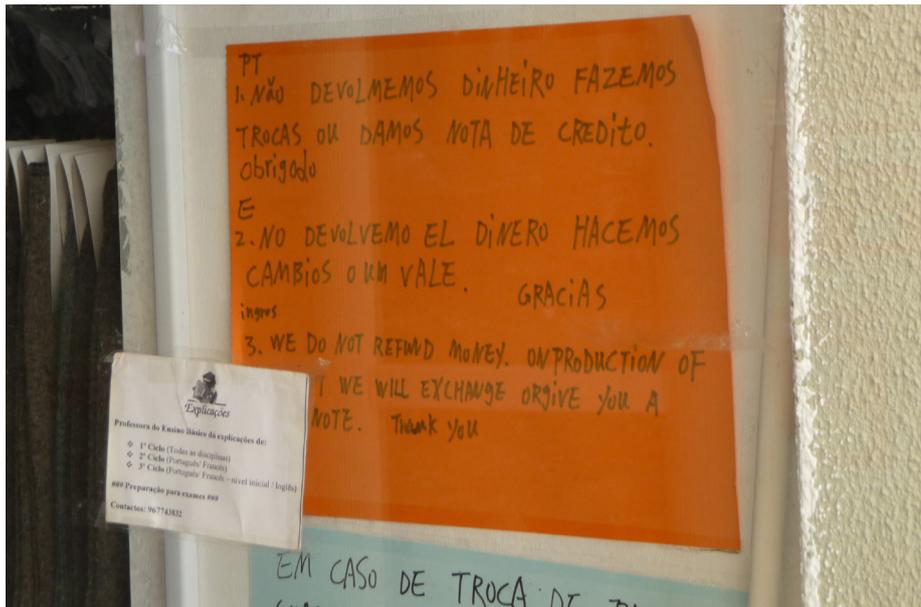


Imagen 8. Cartel fijado a escaparate de comercio regentado por migrados chinos en Rua Doutor Teófilo Braga. Vila Real de Santo António (Portugal).



Imagen 9. Cartel fijado a fachada en Rua Doutor Teófilo Braga. Vila Real de Santo António (Portugal).

8. Respecto a los menús, tengamos en cuenta que, como afirman Bagna / Machetti (2012: 223): “Menus in fact represent a text genre that traditionally welcomes exoticisms (...) and in which exoticisms can have different roles to play: technical cooking terms; evocation of a dish from another culture; terms in local cooking no longer considered exotic and / or prestige”.

d. Junto con el español, conviven otras lenguas extranjeras con el portugués: el inglés y el holandés. Este solo se da de forma marginal: lo vemos en un restaurante temático de los Países Bajos en una calle paralela a la estudiada. Por su parte, inglés, francés e italiano están presentes en las franquicias que exportan un nombre anglosajón por todo su mercado occidental o internacional (italiano: *Intimissimi*; francés: *Bijou Brigitte*, *Parfois*; o internacionalismos: *Calzedonia*).

e. Por último, señalemos que la rotulación de tipo institucional o administrativa localizada en esa calle (único ejemplo de *top-down sign* con el que contrastar los resultados particulares previos) va en la misma línea del paisaje lingüístico comercial: la oficina municipal de correos (IMAGEN 10) rotula en portugués y secundariamente en inglés.

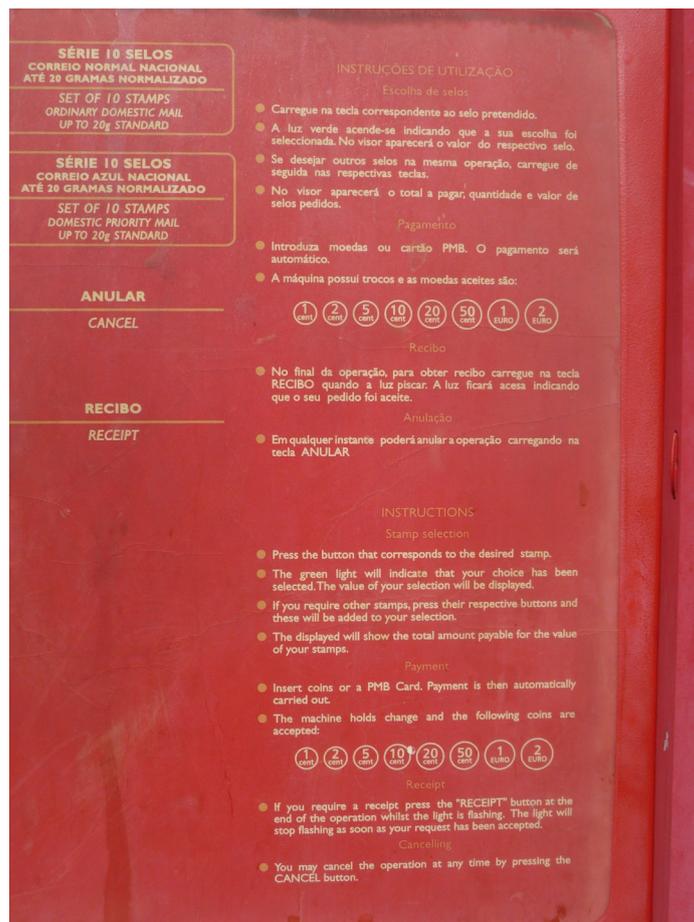


Imagen 10. Exterior de oficina de correos en Rua Doutor Teófilo Braga. Vila Real de Santo António (Portugal).

Resulta llamativo que en esta localidad, que vive del turismo que acude a sus playas y de la afluencia masiva de españoles a comprar textiles, el paisaje lingüístico no responda al propósito práctico que se espera. Estamos ante una curiosa negligencia comercial por la que se niega legitimidad a la presencia del español o a concederle relevancia. Igualmente, comprobamos de nuevo que la porosidad entre lenguas es mínima en el paisaje lingüístico de esta localidad y que, como unidad de análisis, el signo de paisaje lingüístico no puede dejar de ser solidario de la concepción que los hablantes tengan de las otras lenguas y los otros hablantes que los circundan. Verbalmente, esta localidad verifica lo dicho sobre el contacto entre sociedades en la frontera sur de La Raya:

“La tendencia a que el espacio de flujos sobrepase el espacio de lugares, aplicado a la zona transfronteriza del sur de España y Portugal, no es todavía dominante (Fragoso *et alii* 2011: 405-408).

## 5. CONCLUSIONES

Hemos estudiado en este trabajo la presencia de la literacidad española en Portugal, aislada a partir de la unidad identificable del signo de paisaje lingüístico. Obviamente, el análisis del espacio público mediante la captura del paisaje lingüístico nos brinda una perspectiva parcial de cómo sean las interacciones lingüísticas en la frontera, que puede completarse con observaciones de naturaleza etnográfica (interacción, multimodalidad, gestión del espacio). Como punto de partida, está nuestra tesis de que la elección lingüística de los espacios públicos refleja unas ciertas actitudes sociales y son símbolos de poder, estatus o posturas que adoptan los miembros de una sociedad.

Resultan relevantes las diferencias entre las dos localidades que hemos estudiado, con notables contrastes en cuanto a fisonomía y tipo de visitante foráneo acogido, pero es aún más llamativa una coincidencia: su postergación del español. La representación social de los turistas en Castro Marim es lusohablante o anglohablante; por el contrario el más abundante reflejo de español en la zona comercial de Vila Real apunta a una concepción de los compradores que acuden a esa calle menos heterogénea.

Tienen, a mi parecer, distintas funciones los multilingüismos de uno y otro pueblo. Como hemos visto, el multilingüismo es un fenómeno provocado por intervención desde arriba (*top-down*) y desde

abajo (*bottom-up*) en Castro Marim, en tanto que en Vila Real de Santo António se queda solo en el nivel de la actuación particular.

El paisaje lingüístico de los autóctonos portugueses de esta zona de frontera responde más a los ideales de una identidad más amplia que a la realidad de los contactos interlocales del día a día. Parece trazarse una autodefinition de lo portugués a partir del paisaje lingüístico, que, lejos de dejarse arrastrar por los valores que se conceden a las fronteras por parte de las nuevas políticas, consolida la idea de separación y de diferencia. Si la frontera es algo político, es en lo social donde se le asigna un valor opaco o poroso. En lo que se refiere al paisaje lingüístico, este escenario de frontera se presenta como un lugar de no hibridación. La proximidad física y lingüística se rompe en el paisaje lingüístico, donde hay una limitación del otro.

## BIBLIOGRAFÍA

Alm, Cecilia O. (2003): “English in the Ecuadorian commercial context”, *World Englishes* 22: 2, pp. 143-158.

Antunes Simões, Maria Dulce (2008): “Fronteras estatales y relaciones sociales en la frontera hispano-portuguesa. El caso de Barrancos y Oliva de la Frontera”, *Gazeta de Antropologia* 24/2, 52.

Backhaus, Peter (2006): *Signs of Multilingualism in Tokyo: A Linguistic Landscape Approach*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bagna, Carla; Machetti, Sabrina (2012): “Linguistic Landscape and (Italian) Menus and Brand Names: A Survey Around the World”, en C. Hélot *et alii* (eds.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Berna: Peter Lang; Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Band 16, pp. 217-230.

Barni, Monica; Carla Bagna (2009): “A mapping technique and the linguistic landscape”, en Elena Shohamy; Durk Gorter (eds.): *Linguistic Landscape. Expanding the scenery*. Londres-Nueva York: Routledge, pp. 126-140.

Barros Ferreira, Manuela (2001): “A situação actual da língua mirandesa e o problema da delimitação histórica dos dialectos asturo-leoneses em Portugal”, *Revista de Filología Románica* 18, pp. 117-138.

Ben-Rafael, Eliezer; Elana Shohamy; Muhammad Hasan Amara; Nira Trumper-Hecht (2006): “Linguistic Landscape as Symbolic Construction of the Public Space: the Case of Israel”, *International Journal of Multilingualism* 3:1, pp. 7-30.

Castillo Lluch, Mónica; Daniel Sáez Rivera (2011): “Introducción al paisaje lingüístico de Madrid”. *Lengua y Migración*. 3:1, pp. 73-88.

Cenoz, Jasone / Durk Gorter (2006): “Linguistic landscape and minority languages”, *International Journal of Multilingualism* 3:1, pp. 67-80.

Costa Neves, Carlos (2001): “Las relaciones político-diplomáticas entre Portugal y España en la segunda mitad del siglo XX”, *Investigaciones históricas: época moderna y contemporánea* 21, pp. 397-408.

Edelman, Loulou (2006): “The linguistic landscape of Kalverstraat: A pilot Study”, en T. Koole / J. Nortier / B. Tahitu (eds.). *Artikelen van de Vijfde Sociolinguïstische Conferentie*. Delft: Eburon, pp. 148-155.

Fragoso, António; Gualda Caballero, Estrella; Lucio-Villegas, Emilio; De Martins, Vania; Gualda Caballero, Juan Manuel; González Gómez, Teresa (2011): “Desarrollo e identidades en la cooperación transfronteriza: la complejidad de las relaciones España-Portugal”, en J.A. Márquez (ed.). *Congreso Internacional Cooperación Transfronteriza Andalucía-Algarve-Alentejo*. Huelva: Universidad, pp. 397-409.

Franco-Rodríguez, José Manuel (2009): “Interpreting the linguistic traits of Linguistic Landscape as Ethnolinguistic Vitality: Methodological approach”, *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 8, pp. 1-15.

Gargallo Gil, José Enrique (2007): “Gallego-portugués, iberorromance: la ‘fala’ en su contexto románico peninsular”, *Límite: revista de estudios portugueses y la lusofonía* 1, pp. 31-45.

Gorter, Durk (2006): “Further Possibilities for Linguistic Landscape Research”, en D. Gorter (ed.): *Linguistic Landscape: a new approach to multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters, pp.81-89.

Gorter, Durk; Marten, Heiko F.; Van Mensel, Luk (ed.) (2012): *Minority Languages in the Linguistic Landscape*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Landry, Rodrigue / Richard Bourhis (1997): “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”, *Journal of Language and Social Psychology* 16:1, pp. 23-49.

Lüdi, George (2012): “The Analysis of the Linguistic Landscape as a Tool for the Comprehension of Companies’ Language Management and Practices”, en C. Hélot *et alii* (eds.): *Linguistic Landscapes, Multilingualism and Social Change*. Berna: Peter Lang; Sprache, Mehrsprachigkeit und sozialer Wandel, Band 16, pp. 87-105.

Martín Valenzuela, José María (2012): “La enseñanza del español en Lisboa”, *Tejuelo* 14, pp.137-142.

Márquez Domínguez, Juan António (2010-2012): “Deconstrucción y articulación territorial de la frontera luso-andaluza”, *Cuadernos Geográficos* 47, pp.297-316.

Medina García, Eusebio (2006): “Orígenes históricos y ambigüedad de la frontera hispano-lusa (La Raya)”, *Revista de Estudios Extremeños* LXII, pp. 713-724.

Navas Sánchez-Élez, M.<sup>a</sup> Victoria (1992): “El barranqueño: un modelo de lenguas en contacto”, *Revista de Filología Románica* 9, pp. 225-246.

Ponce de León, Rogelio (2009): “La enseñanza del español en la universidad portuguesa”, en A. Barrientos Clavero *et alii* (eds.): *El profesor del español LE/L2. Actas del XIX Congreso Internacional ASELE (Cáceres 2008)*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp.119-125.

Pons Rodríguez, Lola (2012): *El paisaje lingüístico de Sevilla. Lenguas y variedades en el escenario urbano hispalense*. Sevilla: Diputación Provincial de Sevilla; Colección Archivo Hispalense. Sección Ciencias Sociales.

Puzey, Guy (2007): *Planning the Linguistic Landscape. A Comparative Survey of the Use of Minority Languages in the Road Signage of Norway, Scotland and Italy*. Msc by Research Scandinavian Studies II, Edinburgo. Disponible en <http://www.era.lib.ed.ac.uk/handle/1842/2118>

Reh, Mechthild (2004): “Multilingual writing. A reader-oriented typology –with examples from Lira Municipality (Uganda)”, *International Journal of the Sociology of Language* 170, pp. 1-41.

Ribeiro Clemente, Mariana; Vieira, Rui; Martins, Filomena; Andrade, Ana Isabel (2013): “Linguistic diversity in Aveiro, Portugal: exploring Linguistic Landscape methodologies in the *Beira Mar* Neighborhood”, *Internet Latent Corpus Journal* 3/1, pp.116-133.

Rubinstein-Avila, Eliane (2005): “Brazilian Portuguese in Massachussets’Linguistic Landscape: A Prevalent Yet Understudied Phenomenon”, *Hispania* 88/4, pp. 873-880.

Sáez Rivera, Daniel; Castillo Lluch, Mónica (2012) “L’espagnol des immigrants chinois et l’espagnol américain dans le Paysage linguistique de Madrid. (Emprunt et empreintes d’une perspective de la Linguistique de la Migration)”, *Recherches* 9, pp. 39-68.

Salas Quesada, Pilar (2005): “Los inicios de la enseñanza de la lengua española en Portugal”, en M.<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo carballo (ed.): *Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad. Actas del XV Congreso ASELE*. Sevilla: Universidad, pp. 709-804.

Spolsky, Bernard / Robert L. Cooper (1991): *The Languages of Jerusalem*. Oxford: Clarendon Press.

Torkington, Kate (2009): “Exploring the linguistic landscape: the case of the ‘Golden Triangle’ in the Algarve, Portugal”, *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching*, vol. 3.

Zimmermann, Klaus / Laura Morgenthaler García (2007): “Introducción: ¿Lingüística y migración o lingüística de la migración?: De la construcción de un objeto científico hacia una nueva disciplina”, *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana* V, 2:10, pp. 7-19.



## **II. EL ESPAÑOL EN EL AULA INTERCULTURAL: RECURSOS Y COMPETENCIAS**



**LA ENSEÑANZA DE LA ORTOGRAFÍA AL ALUMNADO  
INMIGRANTE EN SECUNDARIA**

**TEACHING SPANISH SPELLING TO IMMIGRANT  
STUDENTS IN SECONDARY EDUCATION**

**ALEJANDRO GÓMEZ CAMACHO**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

## **RESUMEN**

La incorporación del alumnado inmigrante al aula de Lengua Castellana y Literatura de la Educación Secundaria Obligatoria supone una oportunidad para actualizar los planteamientos didácticos y metodológicos del profesorado de esta materia.

En este estudio se describen algunos ejemplos del método biográfico desde un punto de vista narrativo y se ofrecen estrategias para la adquisición de la competencia ortográfica en lengua española del alumnado en el que la lengua materna no coincide con la lengua de escolarización.

## **PALABRAS CLAVE**

Alumnado inmigrante, ortografía española, Educación Secundaria.

## **ABSTRACT**

The incorporation of immigrant pupils in the Spanish Language and Literature classroom offers an opportunity to update the didactic and methodological approaches of the Spanish Language and Literature Teachers.

This study describes concrete examples from the narrative point of view of the biographical method and also offers some insightful strategies to acquire the Spanish spelling competence when the language of instruction is not matched to the immigrant pupils' mother tongue.

## **KEYWORDS**

Immigrant students, Spanish spelling, Secondary Education.

## 1. EL ESPAÑOL Y LAS LENGUAS DE ORIGEN EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

La adquisición de la competencia lingüística en lengua española es uno de los objetivos esenciales de la Educación Secundaria Obligatoria y determina en buena medida el éxito en el resto de las áreas lingüísticas y no lingüísticas del alumnado que cursa la enseñanza obligatoria. En el caso del alumnado inmigrante, sobre todo cuando no coincide la lengua materna con la lengua de escolarización, la enseñanza del español cobra una especial relevancia ya que determina no solo el éxito académico sino también su integración social en el país de acogida (Andión Herrero, 2006). Los hablantes procedentes de Hispanoamérica tienen el español como lengua materna y presentan características diatópicas similares a las del español meridional, comparten en consecuencia los mismos rasgos que, por ejemplo, los hablantes naturales de Andalucía en la adquisición de la competencia ortográfica en español (Gómez Camacho, 2008): las dificultades de aprendizaje en este ámbito se asocian más a las variedades diastráticas de la lengua y a condicionantes socioeconómicos.

El nivel de competencia escrita en lengua española es determinante para la integración escolar en el aula de los últimos cursos de la educación primaria y en la educación secundaria (Muñoz López, 2003); y dentro de la competencia expresiva escrita, la competencia ortográfica es uno de los indicadores más claros que distinguen al hablante competente que ha superado satisfactoriamente los objetivos generales de la educación obligatoria.

En este contexto, la enseñanza y el aprendizaje del español trasciende del ámbito de la didáctica de la lengua y se convierte en un ejercicio de solidaridad (Muñoz López, 2000) en el que la afectividad (Cabañas Martínez, 2012) y la adecuación a las necesidades comunicativas del alumnado implican una renovación profunda de las prácticas habituales en el aula de lengua castellana y literatura de secundaria (Trujillo Sáez, 2002). El conocimiento de la lengua materna de la sociedad de acogida, que podríamos denominar la lengua de acogida, es sin duda un factor determinante para la aceptación social del alumnado inmigrante, y acelera el proceso de asimilación cultural en las sociedades receptoras (Soto Aranda y El-Madkouri, 2005); la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua de acogida, sobre todo en un contexto migratorio marcado por una situación de precariedad económica o social, podría

considerarse como el objetivo fundamental de la enseñanza obligatoria para el alumnado inmigrante que accede al español como L2 (Fuente, 2008).

A partir de los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, podemos concluir que en la actualidad setecientos cincuenta mil estudiantes de nuestro sistema educativo de educación primaria y educación secundaria son extranjeros. Algo más del cuarenta por ciento tienen el español como su lengua materna, por lo que en más de cuatrocientos mil alumnos no coincide la lengua materna con la lengua de escolarización; la inmensa mayoría de estos hablantes cursan la educación obligatoria.

<b>Distribución porcentual del alumnado extranjero según enseñanza, por procedencia.</b>										
<b>Enseñanzas no universitarias</b>										
		<b>Europa</b>		<b>África</b>		<b>América</b>			<b>Asia</b>	<b>Oceanía</b>
<b>Total Rég. General</b>		<b>95,7</b>	<b>88,5</b>	<b>99,1</b>	<b>98,1</b>	<b>88,5</b>	<b>96,2</b>		<b>95,4</b>	<b>84,8</b>
E. Infantil		20,9	14,7	27,6	30,0	18,0	11,8	7,8	20,1	21,9
E. Primaria		38,5	30,1	39,8	34,0	34,7	36,8		36,6	34,6
Educación Especial	3.649	0,3	0,2	0,6	0,7	0,3	0,7	0,5	0,4	0,2
ESO		24,7	27,2	22,3	18,2	21,0	31,5		30,3	19,9
Bachilleratos		6,0	8,5	2,1	3,9	9,6	5,5	7,2	4,6	4,9
Ciclos Format. Grado Medio		2,4	3,9	2,8	4,7	1,5	4,0	4,8	1,6	2,0
Ciclos Format. Grado Sup.		1,5	2,8	1,0	2,8	2,8	2,4	3,7	1,0	1,2
Prog. Cualific. Prof. Inicial		1,3	1,1	2,9	3,7	0,6	3,5	2,4	0,8	0,0
<b>Total Rég. Especial</b>		<b>4,3</b>	<b>11,5</b>	<b>0,9</b>	<b>0,3</b>	<b>11,5</b>	<b>3,8</b>	<b>4,8</b>	<b>4,6</b>	<b>15,2</b>

Cuadro 1. Fuente: Elaboración propia a partir de Gobierno de España (2013)

Desde el punto de vista lingüístico, los alumnos procedentes de países de habla hispana constituyen el colectivo más significativo y no presentan una diferencia significativa con el resto del alumnado español en lo que se refiere a la adquisición de la competencia ortográfica en el aula de secundaria. Francés, los diferentes dialectos del árabe, inglés, rumano y chino son las lenguas maternas o de alfabetización más frecuentes entre alumnado inmigrante que se escolarizan en el aula de secundaria en una lengua distinta de su lengua de origen en nuestro país.

La distribución de las lenguas que hablan los estudiantes extranjeros de enseñanzas no universitarias se refleja en la siguiente tabla.

<b>Alumnado extranjero de enseñanzas no universitarias por país de nacionalidad</b>		
	<b>Valores absolutos</b>	<b>%</b>
<b>TOTAL</b>	<b>781.141</b>	<b>100,0</b>
<b>Unión Europea (27)</b>	<b>200.471</b>	<b>25,7</b>
Alemania	11.519	1,5
Bélgica	2.106	0,3
Bulgaria	17.523	2,2
Francia	13.724	1,8
Italia	13.597	1,7
Lituania	2.480	0,3
Países Bajos	3.603	0,5
Polonia	8.443	1,1
Portugal	9.362	1,2
Reino Unido	21.631	2,8
Rumanía	89.483	11,5
Suecia	1.375	0,2
Otros países UE	5.625	0,7
<b>Resto de Europa</b>	<b>29.574</b>	<b>3,8</b>
Rusia	8.882	1,1

Suiza	2.356	0,3
Ucrania	11.936	1,5
Otros países Europa	6.400	0,8
<b>África</b>	<b>181.457</b>	<b>23,2</b>
Argelia	7.290	0,9
Guinea Ecuatorial	3.025	0,4
Marruecos	143.424	18,4
Otros países África	27.718	3,5
<b>América del Norte</b>	<b>7.478</b>	<b>1,0</b>
Canadá	389	0,0
Estados Unidos	4.140	0,5
México	2.949	0,4
<b>América Central</b>	<b>30.617</b>	<b>3,9</b>
<b>América del Sur</b>	<b>280.696</b>	<b>35,9</b>
<b>Asia</b>	<b>49.305</b>	<b>6,3</b>
China	25.702	3,3
Otros países Asia	23.603	2,9
<b>Oceanía</b>	<b>407</b>	<b>0,1</b>
<b>No consta País</b>	<b>1.136</b>	<b>0,1</b>

Cuadro 2. Fuente: Elaboración propia a partir de Gobierno de España (2013)

Los contenidos lingüísticos y la historia de la literatura, como indican expresamente los sucesivos currículos que han organizado las materias del área de lengua castellana y literatura, se subordinan a las necesidades comunicativas concretas del alumnado y a la producción de textos reales de comunicación que se necesitan para satisfacer las necesidades de expresión y comprensión, dentro y fuera del entorno escolar. La pervivencia de una concepción tradicional en la enseñanza de la lengua española junto a la concepción del alumnado como un grupo homogéneo que trabaja en gran grupo al mismo ritmo de aprendizaje (Cambra y Fons, 2006) son dos de los retos que los profesores de lengua española debemos solucionar en el aula de secundaria, y para ello la incorporación de estudiantes inmigrantes puede suponer una gran oportunidad de cambio. Si la metodología tradicional del aula de lengua española que prima los contenidos gramaticales y la historia de la literatura concebidos como contenidos conceptuales sobre la comunicación oral o la comunicación escrita resulta inadecuada y con frecuencia contraproducente para el alumnado en el que coincide la lengua materna con la lengua de escolarización, en el caso del alumnado inmigrante que se ha alfabetizado otras lenguas tiene como resultado una escolarización ineficaz que dificulta la consecución de los objetivos que las leyes educativas marcan para esta etapa. Como señala Rasskin Gutman (2012) en su estudio sobre las habilidades sociales en la educación compensatoria del alumnado inmigrante, existe en el aula de lengua (y en el sistema educativo en general) un divorcio entre la formulación teórica de la ley de la educación actual sobre la atención a la diversidad y los principios constructivistas que orientan la metodología de la enseñanza, y su puesta en práctica en los centros educación secundaria.

Los principios didácticos generales que se establecen para la enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes coinciden en gran medida con las orientaciones metodológicas que se ofrecen en el currículo vigente de lengua castellana y literatura para la educación secundaria obligatoria y en las recomendaciones de los proyectos lingüísticos de centro y del currículo integrado de las lenguas. La metodología para la adquisición de la competencia lingüística en español, y de la competencia ortográfica en particular, para hablantes inmigrantes se podría resumir en estos principios básicos (Miquel, 2003):

1.- La enseñanza debe programarse de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del público destinatario.

2.- La lengua debe concebirse desde una perspectiva comunicativa.

3.- Se debe partir de los conocimientos previos de los estudiantes, de su potencial cognitivo y estratégico.

4.- Las actividades del aula deben ser significativas.

5.- La lengua debe llenarse de contenidos socioculturales.

Es evidente que estos postulados coinciden plenamente con las orientaciones metodológicas para la enseñanza de la lengua española que se insertan tanto en el sistema educativo diseñado en la LOGSE, la LOCE, la LOE, en la LOMCE que está actualmente en periodo de implantación, y sin duda se perpetuará en las diferentes leyes que en su caso la sustituyeren (*nihil sub sole novum*).

Desde algunos ámbitos (Tuts, 2007) se reclama la incorporación al currículo de las lenguas no nacionales y no europeas que aportan las personas inmigrantes, en nuestro caso el alumnado que cursa la educación secundaria obligatoria. No parece que la inestabilidad del sistema educativo y la yuxtaposición de los sucesivos currículos de las áreas lingüísticas favorezcan esta propuesta, a pesar de que el modelo de integración de estas lenguas en las áreas lingüísticas tradicionales de la enseñanza secundaria y en las mal llamadas áreas no lingüísticas (Trujillo, 2007) sin duda favorecería la competencia en la L1, la lengua española en nuestro caso, tanto del alumnado inmigrante como del alumnado español.

En este sentido, el estudio de Luisa Martín Rojo y de Laura Mijares (2007) muestra como la visión que prima en los centros de secundaria sobre las lenguas inmigrantes, (sobre todo en aquellos casos en los que se trata de lenguas poco reconocidas culturalmente) es que dificultan la integración y la adquisición de la competencia comunicativa en la lengua de acogida, a pesar de la evidencia de que se trata de alumnos bilingües o trilingües que con frecuencia han adquirido esos idiomas sin instrucción alguna. Esta tendencia a menospreciar la diversidad cultural y lingüística se extendería incluso a estudiantes procedentes de

Hispanoamérica que hablan el español como lengua materna, a quienes se pretende formar en la variedad del español peninsular, ignorando las variedades del español que sin duda alguna forman parte de la norma culta en nuestro idioma y que son mayoritarias; de alguna manera se confunde de forma inconsciente el español culto con el español de España.

La perpetuación de la metodología tradicional en la didáctica de la lengua española que caracteriza la atención al alumnado inmigrante que accede al aula de secundaria contrasta con otras iniciativas para la enseñanza del español ajenas a la educación obligatoria, que se caracterizan por su creatividad y por la atención a las necesidades comunicativas reales de estos hablantes. Hita (2005) describe en los principales proyectos dirigidos a inmigrantes adultos que acceden al español como el L2 fuera del contexto de la educación reglada:

1. Experiencias puestas en práctica desde diferentes organismos pertenecientes a administraciones públicas.
2. Programas llevados a cabo por asociaciones sin ánimo de lucro.
3. Proyectos de creación de material dirigido a la enseñanza de la lengua y la cultura.
4. Experiencias destinadas al trabajo con las mujeres.
5. Programas de Educación Vial.
6. Proyectos de integración a través de la cocina.
7. Programas de difusión en medios de comunicación.

La implantación de los nuevos Proyectos Lingüísticos de Centro (PLC) constituye una excelente oportunidad para que las lenguas que aporta el alumnado inmigrante al aula de lengua castellana y literatura obtengan el reconocimiento que merecen como recurso didáctico para la adquisición de la competencia lingüística en español de toda la comunidad educativa (Madrid y Hughes, 2011).

Los proyectos lingüísticos de centro carecen de una regulación específica del sistema educativo, aunque podrían definirse como un plan integral que facilite el desarrollo de la competencia lingüística en

los centros de enseñanza en todas las lenguas presentes en la comunidad educativa y no solo en las lenguas que son objeto de desarrollo curricular por su prestigio cultural. Tradicionalmente el área de lengua española literatura ha permanecido ajena al enfoque comunicativo y al aprendizaje significativo inherentes a la adquisición de la competencia lingüística; los Proyectos Lingüísticos de Centro constituyen una excelente oportunidad para la actualización didáctica del área y en manera alguna deben limitarse a la implantación de los programas de educación bilingüe.

En nuestra opinión (Gómez Camacho, 2013), los Proyectos Lingüísticos de Centro son una formidable herramienta para la atención a la diversidad en la educación obligatoria, dentro de la cual la atención a las necesidades educativas específicas del alumnado inmigrante, sobre todo en los casos en los que la lengua de escolarización no coincide con la lengua materna, ocupan un lugar destacado (Trujillo, 2007 y 2010).

A partir de algunos testimonios que reflejaban las vivencias y la biografía del alumnado inmigrante relacionadas con la adquisición de la competencia ortográfica narrados como experiencia personal (Gómez Camacho, 2009) podemos aportar un nuevo enfoque sobre las dificultades del alumnado inmigrante en la adquisición de la competencia ortográfica en español.

## **2. ALGUNAS HISTORIAS DEL AULA DE ESPAÑOL EN SECUNDARIA**

La investigación autobiográfico-narrativa en educación se ha incorporado plenamente a las prácticas habituales de investigación educacional (Bolívar, 2002), reorientando las prácticas convencionales y aportando un nuevo enfoque en el que la subjetividad y las connotaciones afectivas del profesorado aportan una información valiosa que la investigación formal en educación suele dejar fuera. Se aporta en consecuencia nuestra propia experiencia en el aula de la educación secundaria relacionada con la adquisición de la competencia ortográfica de alumnas y alumnos inmigrantes, que fue determinante en la evolución de nuestra práctica didáctica en el aula de lengua española tanto en lo que se refiere a la atención a la diversidad como del planteamiento educativo que se aplicaba al alumnado nativo español.

Todos los casos que se describen a continuación son de personas que estaban alfabetizadas en su lengua materna de origen y que, dependiendo

de sus circunstancias biográficas, se trataba en muchos casos de hablantes bilingües o trilingües competentes sobre todo en la comunicación oral. Desde un momento muy temprano era evidente que una parte sustancial de los errores ortográficos que cometían tenían un origen diferente al del alumnado no inmigrante y con frecuencia se originaban por las diferencias entre los sistemas vocálicos y consonánticos de sus lenguas de origen con respecto a la lengua de escolarización, el español en este caso; en consecuencia, la metodología y los recursos didácticos adecuados no coincidían con los que se ofrecían en los libros de texto, con frecuencia ineficaces también para las dificultades ortográficas de los hablantes que tenían el español como lengua materna. Algunas nociones de la lingüística contrastiva, que ofrece información comparada entre los sistemas de dos o más lenguas, y el análisis ortográfico de la interlengua fueron instrumentos que ayudaron con frecuencia a conseguir la competencia ortográfica que se esperaba de estos hablantes.

Revisaremos ahora los ejemplos más significativos que describimos en Gómez Camacho (2007), que ilustran la adquisición de la competencia ortográfica por parte del alumnado inmigrante al que le di clase en el aula de secundaria; se trata de casos reales y la información se ha extraído de los diarios de clase y de los registros de observación del aula. El primer caso se remonta a 1992 mientras que el último es de 2012; se trata por tanto de una selección subjetiva de alumnos que han cursado la enseñanza secundaria en diferentes sistemas educativos, diferentes centros y localidades, y contextos vitales y profesionales diferentes; sin embargo, todos ellos tienen en común que el aprendizaje de la norma ortográfica culta fue similar o superior a la de sus compañeros que tenían el español como lengua materna. En todos los casos hubo que aplicar estrategias didácticas específicas para superar dificultades ortográficas peculiares que estaban relacionadas con el sistema gráfico, fonético y fonológico de sus lenguas de origen.

Najwa fue el primer caso en el que comprobé que el enfoque de la didáctica de la ortografía que se empleaba en secundaria era obsoleto e ineficaz, especialmente con algunas dificultades de escritura del alumnado inmigrante. Se trataba de una alumna de origen marroquí que cursaba un ciclo formativo de formación profesional, llamaba la atención porque era la única mujer en unos estudios con una marcada tradición masculina. Su rendimiento académico era probablemente de

los mejores de su curso y aunque accedía al español como L3, ya que hablaba y escribía árabe y francés, podría pasar perfectamente como una hablante nativa española con una variedad dialectal meridional próxima al andaluz culto. Su ortografía era en general la que se espera de una hablante competente salvo por la omisión casi absoluta de tildes, una costumbre cuyo origen más bien actitudinal (se entendía que los acentos eran una falta menor) era compartido por el resto de compañeros y por una parte muy significativa del profesorado que impartía las áreas de la especialidad para desesperación del profesor de lengua española.

La cacografía que con más frecuencia repetía era una grafía incorrecta *iste* para el demostrativo masculino singular que, por la frecuencia de la palabra y porque para los hablantes nativos se trata de un error de ortografía natural, llamaba la atención. La transferencia del árabe con un sistema vocálico, /a/, /i/ y /u/ de tres unidades determinaba el error: los tres grados de apertura vocálica del español se limitan a dos en árabe, y aunque en el Magreb el alófono [e] es frecuentísimo como variante de /a/, el fonema /e/ no existe, lo que llevaba a la elección de la grafía incorrecta para su representación.

Mohamed Doggy (2002) apunta el contraste entre el riquísimo sistema consonántico del árabe compuesto por veintiocho fonemas y un sistema vocálico compuesto en tan solo por tres fonemas, la consecuencia es que el alumnado inmigrante de origen árabe no encuentra especial dificultad en la representación de las consonantes en español, aunque vacila con frecuencia en el valor que se asigna a la letra *e*. Otras dificultades recurrentes en estos hablantes se asocian al uso de mayúsculas que no existen en la escritura de su lengua materna, a la utilización de tildes y otros signos diacríticos que tampoco tienen correspondencia en su ortografía originaria, y en general a los que se derivan de la omisión casi sistemática de las vocales en la escritura de su lengua materna (Mijares, 2007). En el caso de Najwa se optó por la memorización directa y la automatización de la escritura de la palabra *este*; pero no se consiguió un uso normativo suficiente del sistema de atildación, un resultado que compartió con la práctica totalidad de su curso.

Virgyne era una alumna de origen armenio que se escolarizó durante unos pocos meses en el aula del tercer curso de educación secundaria, y que posteriormente se trasladó a otra ciudad. A pesar de que estaba alfabetizada en su lengua materna y en ruso, y de que era una hablante

competente en inglés, se comunicaba con mucha dificultad en español hablado y prefería expresarse en nuestra lengua mediante la escritura. Evidentemente la inmersión directa en el aula siempre conflictiva de secundaria obligatoria, sin que el centro pudiera ofrecerle ningún recurso similar al aula de enlace, no favorecía la adquisición de la competencia expresiva en español. Virgyne sentía predilección por la reelaboración de textos escritos en español aunque tenía grandes dificultades en la utilización de las letras *z*, *s* y *c*, en la discriminación de las vocales finales *-o* y *-a* y en la identificación de la vocal tónica en nuestro idioma, problemas que ella atribuía al hecho de que se había alfabetizado en la lengua armenia con el alfabeto ruso. No hubo tiempo para observar la evolución de esta alumna cuya expresión oral en español no llegó a ser fluida (apenas se relacionaba con sus compañeros); a pesar de esto, era capaz de redactar por escrito adaptaciones de textos relativamente extensos cuya ortografía se caracterizaba por las transferencias inevitables entre tres lenguas con sistemas de escritura totalmente diferentes.

En este caso se optó por el trabajo sobre vocabularios ortográficos ordenados por orden de frecuencia: se trabajaba como una lista de palabras que ella utilizaba en sus textos pero que no escribía según la norma culta. Las palabras se memorizaban directamente sin aplicar ninguna regla ortográfica ni formular reflexión gramatical alguna, simplemente se le ofrecían las herramientas necesarias para expresar por escrito lo que deseaba comunicar siguiendo el modelo de textos de referencia.

Cristina era una alumna de origen ruso del primer curso que acompañaba a Virgyne en los recreos; dominaba perfectamente ambas lenguas y consideraba que la ortografía del español era fácil, aunque tenía dificultades en la distinción de las grafías *c*, *s* y *x*, y en el uso correcto de las tildes que compartía con sus compañeros nativos de curso. Sus problemas ortográficos tenían más relación con la variedad del español meridional andaluz que había aprendido y con las dificultades inherentes a la ortografía arbitraria del español generalizadas entre los alumnos que cursan la educación obligatoria (las tildes en *serían* el ejemplo paradigmático) que con su lengua materna.

El alumnado inmigrante que tiene el ruso como lengua materna en general comparte la idea de que el español es un idioma relativamente sencillo, aunque las diferencias en el sistema fonológico de ambas lenguas favorezca la confusión entre las grafías de algunas vocales, la representación

del fonema /z/ inexistente en ese idioma o la grafía de *v* sin valor fonológico en español (Sancho y Castillo, 2002). Ninguna de estas cacografías aparecía en los textos de Cristina, cuya competencia ortográfica era similar a la media de sus compañeros de clase; en consecuencia la metodología que se aplicó no era distinta a la que se empleaba con el resto del alumnado: elaboración de inventarios cacográficos, determinación del origen del error, selección del recurso didáctico adecuado en cada palabra y redacción de textos libres en los que se evaluaba la progresión del aprendizaje.

Alba Marie se incorporó al aula de cuarto curso de educación secundaria con el curso ya empezado; procedía de nivel equivalente del sistema suizo de enseñanza francófona y apenas era capaz de expresarse en español. Se le facilitó un material específico para el aprendizaje del español como lengua extranjera y fue capaz de alcanzar los objetivos del currículo sin ninguna adaptación; tituló sin dificultad y continuó con éxito sus estudios posteriores en bachillerato. Sus dificultades ortográficas se caracterizaban por la utilización de grafías inexistentes actualmente nuestro idioma como *gn* y *ph*, en la utilización del dígrafo *gu* en algunos casos y en la elección normativa de la diéresis como signo diacrítico normativo también en palabras con *gu*; paradójicamente encontraba el sistema de atildación castellano sencillo y fácil de aplicar.

Las interferencias por la diferente representación del mismo sonido con las grafías *gn* y *ñ*, *ph* y *f*, *th* y *t*, así como las gracias dobles de *mm* o *ff*, son frecuentemente el origen de cacografías en el alumnado inmigrante francés como lengua materna (Losana, 2002). La similitud entre ambas lenguas romances favoreció el aprendizaje de Alba Marie, que no presentó la dificultad de característica en la atildación por las diferentes funciones de los acentos en los dos idiomas ni dudaba en la discriminación correcta de la vocal tónica en nuestro idioma. En su caso se utilizaron en un primer momento materiales del aula virtual de Instituto Cervantes y material curricular de los primeros cursos de secundaria; el aprendizaje fue espectacular y se caracterizó por un meticuloso interés por la ortografía normativa culta del español que contrastaba con la actitud de una parte significativa de sus compañeros de clase.

Dos alumnas de origen chino me sorprendieron por su competencia ortográfica en nuestra lengua. Shi se escolarizó con quince años en nuestro sistema educativo y se integró en el aula de primero de educación secundaria sin conocer el idioma español, estaba alfabetizada

en chino mandarín estándar y se comunicaba con fluidez en inglés; se trataba de una estudiante muy competente que alcanzó con creces los objetivos previstos para hablantes nativos; abandonó los estudios en el curso siguiente y se incorporó al mundo laboral. Utilizaba la ortografía normativa en sus textos españoles desde sus primeros intentos y se distinguía por una primorosa atención al uso de las tildes, aunque tenía una llamativa dificultad en el trazo de letras con cuerpo bajo de grafías como la *p*, la *g* o la *q* que escribía ocupando el espacio central de la cuadrícula que le servía de pauta. En su caso el aprendizaje se producía de forma espontánea apenas sin la intervención del profesor, una buena integración en la comunidad educativa y su interés por hablar y escribir correctamente la lengua de acogida fueron suficientes en este caso para que se alcanzasen con creces los objetivos que se pretendían.

Le Yun fue sin duda una de mis mejores alumnas en el aula de lengua española, sin hacer distinción entre hablantes nativos y extranjeros. Escolarizada desde la educación primaria en un programa de bilingüismo de español e inglés, redactaba sus textos con la corrección que correspondería a un hablante culto competente aunque su caligrafía presentaba una apariencia peculiar y era poco legible. La única falta de ortografía ocasional que cometió en los cursos primero y segundo de secundaria obligatoria fue la confusión de *l* por *r*, y en algunas ocasiones la inversión de grupos consonánticos de *r* más consonante, aunque se producían por desatención y no por desconocimiento de la norma culta de escritura de las palabras que utilizaba, un error comprensible cuando se había alfabetizado en un sistema de escritura compuesto por unos cuarenta mil caracteres que oscilan entre uno y treinta y tres trazos, que pueden ser pictogramas o ideogramas. Como indica Cortés (2002), las dificultades ortográficas de los hablantes chinos que escriben en nuestro idioma tiene su origen en que en su lengua materna no existen los fonemas /b/, /d/, /g/, /z/ /rr/, lo que provoca vacilaciones y alternancias en las grafías de *b/p*, *d/t*, *g/k*, *z/s* y *r/l*. El carácter silábico del chino provoca, como ocurre en los niños que acceden a la escritura en español, que con frecuencia se produzcan confusiones en el orden de las letras cuando se agrupan consonantes (Blanco Pena, 2013).

Le Yun solucionaba sus problemas ortográficos mediante la memorización directa de las palabras que le ofrecían alguna dificultad; conocía y aplicaban las reglas ortográficas con precisión y poseía un

vocabulario expresivo culto en español similar al de cualquier hablante competente. A mediados de curso se trasladó a otra ciudad y continuó sus estudios en otro centro

### 3. CONCLUSIONES

La competencia ortográfica del alumnado inmigrante que cursa la educación secundaria en nuestro sistema educativo está sujeta a la misma diversidad y a los mismos condicionantes que afectan al resto de los estudiantes, aunque las transferencias de otras lenguas están con frecuencia en el origen de algunos de sus errores de escritura más característicos. Lejos de constituir un obstáculo en el proceso de enseñanza aprendizaje del alumnado que tiene el español como lengua materna, la incorporación del alumnado extranjero al aula de lengua castellana y literatura constituye una excelente oportunidad para la actualización didáctica en metodológica del profesorado que se ocupa de estas materias.

Para el alumnado que accede al español como lengua extranjera, igual que para los hablantes que profundizan en la escritura de su lengua materna, es imprescindible como punto de partida la localización de aquellas palabras que efectivamente se escribieron con una norma discrepante a la norma académica culta. El enfoque gramatical de la ortografía como un conjunto de reglas ortográficas cuya memorización y aplicación garantiza una ortografía perfecta es erróneo y contraproducente en nuestra lengua. La ortografía española no es el conjunto de reglas que regulan la escritura sino escribir correctamente; en otras palabras, la ortografía es una parte (y no la más importante) de la expresión escrita y no un apartado de la gramática española.

Una vez fijado el enfoque comunicativo de la ortografía y localizado el vocabulario que efectivamente se escribió mal, es imprescindible la determinación del origen del error: por qué se escribió mala palabra. Si en el alumnado nativo las faltas se cometen por desatención, por los rasgos dialectales en la pronunciación, por reglas mal aprendidas o mal aplicadas, por analogías incorrectas con otras palabras, por desconocimiento del vocabulario, etc. (Gómez Camacho, 2007 y 2008), en el caso del alumnado extranjero habría que añadir como el origen más frecuente de las discrepancias no intencionadas con la norma de escritura académica culta las interferencias con el sistema fono-ortográfico de las

lenguas de origen. La elección de los recursos didácticos que ayudarán al aprendizaje de la escritura correcta de las palabras que se utilizan pero que no se saben escribir dependerá de cada dificultad y de cada hablante; pero inevitablemente implica la comparación entre las dos lenguas y un conocimiento suficiente del sistema de escritura original.

La conclusión de una narración autobiográfica de casos que se dieron en la educación secundaria a lo largo de tantos años y en tantos sistemas educativos es clara y ha permanecido invariable en circunstancias muy diversas: la incorporación del alumnado inmigrante al aula de lengua española ha favorecido el aprendizaje de todos los hablantes, y el contacto con idiomas que no gozan del reconocimiento y el prestigio cultural en nuestra tradición occidental tiene como resultado una actitud positiva en el resto del alumnado hacia la diversidad cultural y hacia el reconocimiento de la importancia de la norma culta en la lengua de escolarización. Respecto al profesorado de Lengua Castellana y Literatura, el trabajo con estas personas es una ocasión inmejorable de actualización didáctica y metodológica más allá de las prácticas características de una formación filológica que con demasiada frecuencia es ajena a los intereses y necesidades de los hablantes en los que se pretende incidir.

## BIBLIOGRAFÍA

Andión Herrero, María Antonieta (2006): “La inmigración no hablante de español en España: situación y características”, *Revista de lingüística y lenguas aplicadas*, 1, pp. 7-24.

Bolívar Botía, Antonio (2002): “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Disponible en: <<http://redie.ens.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>> (25/08/2014).

Blanco Pena, José Miguel (2013): “Escollos lingüísticos de los principiantes chinos de español como lengua extranjera: causas y sugerencias pedagógicas”, *Hispania*, 96 (1), pp. 97-109.

Cabañas Martínez, María Jesús (2012): *La enseñanza de español a inmigrantes en Secundaria: la afectividad*, León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Cambra Giné, Margarida y Fons Esteve, Montserrat (2006): “Interacción en el aula de acogida. Creencias de profesores de lenguas sobre el plurilingüismo” en la escuela, en Anna Camps, (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, pp. 243-262.

Cortés Moreno, Maximiano (2002): “Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de E/ELE”, *Carabela*, 52, pp. 77-98.

Doggy, Mohamed (2002): “Principales discrepancias lingüísticas entre el árabe y el español”, *Carabela*, 52, pp. 47-60.

Fuente, Mario de la (2008): “Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas” en Antonio Miguel Bañón Hernández y Javier Fornieles Alcaraz (coords.), *Manual sobre comunicación e inmigración*, Madrid, Tercera Prensa, pp. 121-135.

Gobierno de España (2013): *Las cifras de la educación en España. El alumnado extranjero*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Disponible en: <<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana/2014.html>> (25/08/2014).

Gómez Camacho, Alejandro (2007): *Maldita tilde (Nuevos enfoques para la enseñanza de la ortografía en la educación secundaria y superior)*, Córdoba, Ediciones Toro Mítico.

Gómez Camacho, Alejandro (2008): “La educación secundaria de Andalucía y la ortografía del español”, *Perspectiva CEP*, 13, pp. 109-132.

Gómez Camacho, Alejandro (2009): “La ortografía en la educación secundaria de Andalucía: vocabulario y enfoque didáctico” en *Actas de las I jornadas de innovación e investigación educativa*, Granada, Consejería de Educación.

Gómez Camacho, Alejandro (2013): “El aprendizaje integrado de la lengua española y los contenidos de áreas no lingüísticas en los proyectos lingüísticos de centro”, *Porta linguarum*, 20, pp. 103-115.

Hita Barrenechea, Germán (2005): “Experiencias para la integración de alumnos adultos de procedencia migrante. Debate sobre inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas”, *Europa Glosas didácticas: revista electrónica internacional de didáctica de las lengua y sus culturas*, 15. Disponible en: < <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-10.pdf> > (29/08/2014).

Losana, José Emilio (2002): “Algunas dificultades lingüísticas de aprendientes de lengua materna francesa: análisis contrastivo y de errores e implicaciones didácticas”, *Carabela*, 52, pp. 4-22.

Madrid, Daniel y Hughes, Stephen (eds.) (2011): *Studies in Bilingual Education*, Bern, Peter Lang.

Martín Rojo Luisa, Mijares Molina, Laura (2007): “Solo en español: una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares”, *Revista de educación*, 343, pp. 93-112.

Mijares Molina, Laura (2007): *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración, diversidad lingüística y escuela*, Madrid, Ediciones del Oriente y del Mediterráneo.

Miquel, Lourdes (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza del español lengua extranjera a inmigrantes”, *Carabela*, 53, pp. 5-24.

Muñoz López, Belén (2000): “Enseñanza-aprendizaje de lenguas e inmigración: didáctica y solidaridad”, en *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera: Actas del X Congreso Internacional de ASELE*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz, v. 1, pp. 473-480.

Muñoz López, Belén (2003): “Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria”, *Carabela*, 53, pp. 25-44.

Rasskin Gutman, Irina (2012): “¿Educación intercultural o asimilación cultural? Una reflexión crítica a partir de la enseñanza de ‘habilidades sociales’ en la escuela secundaria”, *Tejuelo*, 6, pp. 47-63.

Sancho Insusti, Iker y Castillo Sedano, Belén (2002): “Dificultades de los estudiantes rusos durante el proceso de aprendizaje de E/ELE”, *Carabela*, 52, pp. 61-70.

Soto Aranda, Beatriz y El-Madkouri, Mohamed (2005): “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático”, *Tonos. Revista electrónica de temas filológicos*, 10. Disponible en: <<http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm> > (25/08/2014).

Trujillo Sáez, Fernando (2002): “Enseñanza del español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua” en José Luis Romero (coord.), *Política migratoria y educación social*, Sevilla, Departamento de Teoría e Historia de la Educación y Pedagogía Social, pp. 91-100.

Trujillo Sáez, Fernando (2007): “Enseñar nuevas lenguas en la escuela: L1, L2, LE..., NL”, *Revista de Educación*, 343, pp. 71-91.

Trujillo Sáez, Fernando (2010): “La competencia en comunicación lingüística como Proyecto de Centro: retos, posibilidades y ejemplificaciones”, *Lenguaje y textos*, 32, pp. 35-40.

Tuts, Martina (2007): “Las lenguas como elementos de cohesión social: del multilingüismo al desarrollo de habilidades para la comunicación intercultural”, *Revista de educación*, 343, pp. 35-54.

**ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A NIÑOS INMIGRANTES.  
ALGUNOS RECURSOS PRÁCTICOS**

**TEACHING SPANISH TO IMMIGRANT CHILDREN.  
SOME PRACTICAL RESOURCES**

**VICTORIA ORELLANA ORTEGA**

**ANTONIO GUTIÉRREZ RIVERO**

*CLIC IH SEVILLA*

## **RESUMEN**

En este artículo trataremos de llamar la atención sobre la importancia de la formación docente para la enseñanza de español a niños inmigrantes. Para ello estableceremos las características fundamentales que tiene el estudiante en tanto que niño e inmigrante. Finalmente presentaremos una tipología de actividades y recursos que pueden facilitar su labor a los profesores.

## **PALABRAS CLAVE**

Formación de profesores, Enseñanza a niños, inmigrantes, actividades en el aula.

## **ABSTRACT**

In this article we will try to underline the importance of teacher training to immigrant children. We will show the main features of the immigrant children at school. Finally we will show a typology of activities and resources to improve teaching by using them.

## **KEYWORDS**

Teachers training, children teaching, immigrants, classroom activities.

## 1. INTRODUCCIÓN

Enseñar un idioma extranjero nunca es una tarea fácil pues a las características y diferentes ritmos y estilos de aprendizaje –a menudo de edad–, nacionalidades, religiones y muchos más factores, que los que hayan tenido contacto alguna vez con este mundo ya conocen, hay que sumar los numerosos conceptos que el docente debe manejar para llevar con éxito y a buen puerto su labor.

Si el alumno es un niño y si además es inmigrante la dificultad aumenta y entonces requiere de una formación especial por parte del profesorado. Es por ello que en este artículo plantearemos las características que tiene el alumno como niño y como inmigrante, abordaremos las dificultades que entraña un alumnado de dichas características y finalmente aportaremos una tipología de actividades para trabajar con ellos en clase.

En el caso de los profesores de español, a los que va dirigido este artículo, aunque en los últimos años se ha avanzado mucho debido a los numerosos sitios web de intercambio de experiencias; la ingente cantidad de eventos tales como congresos, jornadas y encuentros de profesores donde cada vez más se difunden y se comparten no solo experiencias sino también ideas, técnicas y actividades para trabajar con los alumnos. y que las editoriales cada vez sacan al mercado más y mejores materiales, hay que decir que las clases de español a inmigrantes siguen siendo un terreno bastante inexplorado donde a veces nos da la impresión de que nos encontramos igual que hace unos diez años en el mundo de E/LE cuando los medios eran más escasos. Un profesor que comienza es normal que pueda pensar que faltan materiales e ideas sobre cómo enfocar las clases con un perfil de alumno tan particular. En la actualidad el docente de español como lengua extranjera trata de especializarse en fines específicos para atender a las realidades concretas que le requiere su labor educativa.

Además está la circunstancia de que las clases de español a extranjeros suelen estar dirigidas a un tipo de alumno de un nivel socioeconómico e incluso cultural muy diferente al del alumno inmigrante entre los que a veces nos encontraremos, aunque no necesariamente, con estudiantes iletrados en su propio idioma. Es esta una barrera que plantea dificultades pero que no debe hacer al profesor desfallecer en su intento de conseguir

que sus alumnos consigan sus objetivos. Al contrario puede ser un aliciente que les haga a ambos motivarse más. De hecho la enseñanza de español a niños inmigrantes tiene dificultades pero también ventajas, a las que más adelante haremos referencia.

Ciertamente la enseñanza de E/LE para inmigrantes es uno de los *parientes pobres* de este sector educativo y a menudo es confiado a profesores de otras materias que se tienen que reciclar y empezar a navegar en un mundo desconocido para conseguir que sus alumnos no se desmotiven debido a la incomunicación o a profesores inexpertos que persiguen acumular experiencia en centros de ayuda a inmigrantes y refugiados sin remuneración y a veces con pocos medios.

A continuación pasaremos a definir el perfil de este tipo de alumno tan especial, primero como niño, en segundo lugar como inmigrante y luego globalmente. Huelga decir que estas características no tienen por qué estar todas presentes en cada estudiante y que son una mera enumeración de rasgos habituales en ellos que les diferencian del resto. Cada alumno es especial y diferente a los demás aunque tengan ciertas cosas en común.

## **2. EL INMIGRANTE COMO ALUMNO**

Dentro del alumnado inmigrante podemos encontrarnos diferentes grupos, por un lado tenemos los inmigrantes por cuestiones económicas o laborales. Por otro, están los refugiados que huyen de un conflicto político o social en su país y dentro de ellos habría que reflejar diferencias a nivel cultural dependiendo del país de donde procedan. Entre los primeros también es posible diferenciarlos a causa de diversos factores como pueden ser la lengua de origen, la cultura del país de origen, la religión, la clase social e incluso el continente. Dada la dificultad que entraña establecer subcategorías dentro de ellos nos centraremos en cuestiones que caracterizan específicamente al alumnado inmigrado procedente especialmente de países asiáticos y africanos y en menor medida europeos.

Uno de los problemas ante los que puede encontrarse el docente, sobre todo en determinados alumnos que proceden de países que no tienen relación con el mundo occidental, pueden ser los referentes culturales. No debemos olvidar que los referentes culturales del mundo asiático o africano no son los mismos que los de los europeos

u occidentales. A menudo advertimos eso en nuestras clases incluso cuando tenemos estudiantes norteamericanos y europeos y en muchos casos unos u otros desconocen los referentes ajenos y a veces –aunque no siempre– perjudica el funcionamiento de la clase pues es un obstáculo que puede llegar a influir en el éxito de una actividad.

Pongamos por caso que queremos trabajar la función de contar historias en pasado y queremos utilizar un cuento. ¿Un estudiante de origen árabe puede saber fácilmente quién es Caperucita Roja? ¿Cómo le explicamos a un estudiante que no las conoce qué son las gachas que aparecen en el cuento de Hansel y Gretel? ¿Puede entender fácilmente un estudiante que nunca ha visto a una ni oído hablar de ella qué es un hada madrina? A veces podemos confiadamente pensar que todos nuestros estudiantes conocen los mismos referentes culturales que nosotros pero lo cierto es que, y esto es fuente de una y mil anécdotas, a veces nos llevamos sorpresas.

Naturalmente hay una cosa positiva en esto y es que también nos puede servir como arma de doble filo ya que es necesario que conozcan la cultura que rodea a una lengua. Debemos saber cuándo tenemos que adaptarnos a las circunstancias y este caso puede ser uno de ellos.

Otro obstáculo, y este ya más complicado, es el que nos encontremos en nuestras clases con estudiantes que no estén alfabetizados. Generalmente son gente que no sabe escribir ni leer tampoco en su idioma y que es posible que aprendan antes, por necesidad, a leer y escribir en otra lengua que en su lengua nativa. Es una *desventaja* importante pero también un reto apasionante. Con este tipo de alumno habrá que trabajar paulatinamente la correspondencia sonido-letra para posteriormente pasar al silabeo y así sucesivamente hasta conseguir que puedan leer y escribir como los nativos<sup>1</sup>.

Otro problema del estudiante inmigrante está relacionado con su idioma materno. Generalmente los inmigrantes que acceden a nuestro país<sup>2</sup>, además de los hispanoamericanos, proceden de países de África, de Europa del Este o del mundo árabe, sin olvidar la ya amplia colonia china. En algunos casos no les resulta difícil aprender español como

---

1. Para profundizar más en ello véase García Mateos (1993 y 2003).

2. Aun a pesar de que la crisis iniciada en 2008 ha hecho que los flujos migratorios disminuyan, sigue habiendo bastante población extranjera que necesita integrarse.

en el de los rumanos, que poseen una lengua eslava con base latina, o de los estudiantes procedentes en general de África en cuyo país se habla también francés. En otros la lengua de origen, como por ejemplo el chino, el árabe o el paquistaní, puede ser un obstáculo ya que a veces son lenguas con códigos diferentes referentes a la escritura, la gramática o la misma estructura de la lengua en general. Si además, como hemos visto en el punto anterior, se trata de alumnos sin alfabetizar en su lengua se puede incrementar la dificultad porque para ellos son nuevos los códigos lingüísticos.

Además de estos problemas puramente lingüísticos se pueden presentar problemas sociales como la inadaptación del alumno a la nueva sociedad en la que tiene que convivir con gente diferente a la que está acostumbrado, nuevos códigos sociales, nuevas realidades. Puede llegar a ser un obstáculo más grande aún el rechazo del alumno a la sociedad en la que vive que los problemas lingüísticos que indudablemente son más fáciles de resolver<sup>3</sup>.

Junto a la inadaptación también tenemos que tener en cuenta los tabúes culturales que se pueden derivar de las diferencias entre la cultura de origen y la de destino. En muchos casos, pensemos en el mundo árabe por ejemplo, la religión influye mucho en las relaciones sociales lo que puede hacer que situaciones fácilmente comprensibles para un alumno occidental no lo sean para un alumno inmigrante. Existen innumerables tabúes culturales que separan a los países y que están relacionados con temas tan diversos como las relaciones hombre-mujer, el dinero, el trabajo, la muerte o el alcohol, por poner solo algunos ejemplos.

Pero no todas las diferencias tienen que ser negativas. Entre los aspectos positivos del alumno inmigrante que nos pueden ayudar a mejorar nuestras clases está la importancia de la tradición oral en diversas culturas de origen de ellos. Así por ejemplo en el mundo árabe se da esta circunstancia. Estar acostumbrado a ello puede facilitar al alumno el aprendizaje si lo aprovechamos para una mejor adquisición de los contenidos por su parte.

También se pueden presentar problemas de índole logística y, aunque veremos en el punto tres que poco a poco van apareciendo, sobre todo en internet, nuevos recursos dirigidos exclusivamente a

---

3. Para comprender esto véase el interesante artículo de Miquel (2003).

este tipo de estudiante, lo cierto es que el sector sigue estando falto de materiales específicos. Las editoriales, que son las grandes productoras de material y recursos, no parecen muy interesadas en un sector que para ellas puede ser considerado residual. De esta manera todo queda en manos de la buena voluntad de los docentes que quieran compartir sus materiales en algún sitio de la red. Cierto es que a veces, y siempre lo hacemos, los profesores nos amoldamos a lo que tenemos y usamos materiales adaptándolos a la realidad de nuestras clases pero también es bueno poder disponer, especialmente para los nuevos profesores, de materiales específicos que nos hagan el día a día de nuestras clases más fácil.

Por último los profesores que tienen que enseñar a alumnos inmigrantes suelen carecer de la formación específica para ello. En algunos casos se trata de profesorado reciclado, a menudo de otras materias que nada tienen que ver con las lenguas, y otras veces son profesores con poca experiencia que han recibido formación a nivel general pero no para fines específicos como este. Falta por tanto formación específica en este sector que es muy necesario para la buena integración del alumno en la escuela y en la sociedad para poder solucionar problemas mayores en un futuro dentro y fuera del aula. Por ello la enseñanza a niños inmigrantes es muy importante para el conjunto de la sociedad<sup>4</sup>.

### **3. EL NIÑO COMO ALUMNO**

La infancia es una etapa larga y compleja que es difícil de caracterizar en solo unas líneas. Cada momento de la vida del niño como estudiante tiene unas características especiales que necesitarían un espacio mayor del que disponemos para ser explicadas con detenimiento. En nuestro caso nos limitaremos a definir algunas características generales en el alumnado de las edades comprendidas entre cinco y doce años y solo presentaremos ligeramente algunas diferencias entre ellos pues nuestra misión en este capítulo es ayudar al docente que tenga estudiantes de estas características a conocerlos para potenciar sus virtudes y suavizar los obstáculos.

---

4. En el apartado de referencias bibliográficas aportamos algunos títulos interesantes que un docente que trabaje con inmigrantes debería conocer. En Cervera (1997), Cuerpo (1998), Fernández Peñalver y Lorenzo Molero (1996), García García (1995), García Mateos (1993, 2003 y 2004), y García Mollá y Moscardó Vallés (2002) encontramos algunos ejemplos. Véase también Pérez Gutiérrez y Coloma Maestre (2003) para más información.

Un estudiante que aprende desde la niñez una lengua extranjera tiene muchas opciones de en el futuro dominarla e incluso acceder fácilmente al aprendizaje de otras. Numerosos estudios confirman lo positivo de aprender una lengua desde edad temprana (Siguan i Soler: 1982) y así lo deben haber entendido desde la administración, muy interesada últimamente en fomentar el bilingüismo desde la educación primaria.

Un alumno de las características que tiene el niño exige que el profesor tenga conocimientos y experiencia para un buen manejo de la clase y sepa imponer su autoridad de forma razonable. Esto nos lo recuerda acertadamente Francisco Lara González<sup>5</sup>:

El profesor supone para un niño no solo alguien que le proporciona conocimientos, sino un ejemplo de referencia que, al igual que la familia, influirá y repercutirá en su educación y su forma de ser y comportarse.

Esto lo tienen claro, por ejemplo, en Finlandia, el país con los mejores resultados educativos en los últimos informes PISA. En este país, las relaciones entre profesores y alumnos son de una gran familiaridad y, al mismo tiempo, de respeto mutuo. Igualmente, Finlandia es un país donde los profesores están perfectamente formados e involucrados en la educación de sus alumnos. No en vano, y según las propias palabras de Jari Lavonen, director de Formación del Profesorado de la Universidad de Helsinki, «en Finlandia es un honor nacional ser maestro de Primaria» (Lara González, 2013b).

Esto no está reñido con buenas dosis de afectividad pues el niño no debe percibir al profesor ni como muy autoritario ni demasiado condescendiente. Uno de los autores que mayor atención ha dedicado últimamente a la afectividad en la clase es Jane Arnold (2000a y 2000b)<sup>6</sup>. Ella destaca la importancia de combatir los aspectos afectivos que puedan perjudicar al alumno en su proceso de aprendizaje así como utilizar las emociones positivas que favorezcan ese proceso.

El niño aprende con mayor naturalidad que un adulto. Esto hace que el aprendizaje de reglas no sea tan fundamental para ellos como lo

---

5. En Lara González (2013a, 2013 b y 2013d) podemos acceder a la serie completa de propuestas de este autor.

6. Véase también Arnold y Foncubierta (2013).

suele ser para los adultos. El aprendizaje por lo tanto se basará más en aspectos como la repetición y las actividades orales, a menudo grupales, que faciliten la asimilación de contenidos.

Los niños aprenden de forma rápida pero pueden llegar a olvidar fácilmente por lo que necesitan actividades que favorezcan la memorización de contenidos. En este sentido la música se presenta como un aliado fundamental en las clases. Los niños además aprenden más haciendo y experimentando pues necesitan estimular sus sentidos, por tanto serán necesarias actividades en las que éstos estén presentes.

Además tenemos que tener en cuenta que, además de profesor de lenguas, quien enseñe un idioma a un niño también está educando en una etapa fundamental para una persona en la adquisición de habilidades sociales que le ayuden en el futuro a integrarse en la sociedad. Por tanto las actividades que se presenten en clase deben fomentar la socialización del individuo como miembro de una comunidad y porque la lengua, de hecho, es un producto social.

El niño también tiene momentos de máxima energía alternados con otros en los que esta decae, también de humor. Es necesario saber gestionarlos y canalizar la energía en busca de una máxima optimización de la concentración.

El alumno de Infantil y Primaria tiene motivaciones diferentes a las que tienen los adultos, y por lo tanto es necesario saber atraer su atención es necesario saber atraerla. Aquí el elemento lúdico se presenta como fundamental pues a través del juego podemos conseguir que el niño se interese mucho más. Si queremos tener éxito en nuestra empresa, tenemos que hacer que el aprendizaje sea lo más divertido y atractivo posible. Les interesa lo divertido, lo físico, lo visual.

Ante el alumno adulto el niño tiene la ventaja de que en ellos no hay miedo al error. Mientras un adulto está más preocupado por la corrección que por comunicar, el niño se centrará en la comunicación dando menos importancia a la forma. Es por ello que se mimetizan mucho mejor y son más diestros en aspectos como la pronunciación, pues para ellos puede ser un juego de imitación y además están menos influidos por su lengua de origen que los adultos.

Finalmente para terminar esta caracterización del niño-alumno

haremos énfasis en la evolución del niño-alumno en las edades de aprendizaje que nos interesan en este caso, pues conocerlas nos puede ayudar a optimizar el rendimiento de nuestros alumnos.

En la etapa de cinco a siete años las actividades deben ser cortas y deben implicar física y mentalmente al alumno. Los niños a esa edad necesitan mucho *input* que les facilite luego la producción. Predomina en este momento la comprensión frente al procesamiento lingüístico.

De los ocho a los once años. Los niños demandan un tema que sea interesante y relevante para ellos. Se debe focalizar en descubrir cosas nuevas y no en analizar como sucede con los adultos. Debe fomentarse la competición y el juego. Las actividades deben ser cortas y variadas, involucrando a todos para que no se distraigan<sup>7</sup>.

#### 4. EN RESUMEN

En las líneas anteriores hemos tratado de presentar características generales y por separado del alumnado inmigrante y del alumnado infantil. A continuación intentaremos hacer un resumen que nos ayude a tener una idea mejor de cómo definir al alumno que reúne las características de ambos. No tienen por qué estar presentes todas en un mismo individuo pero es necesario conocerlas para poder adaptarnos mejor al alumnado con el que trabajamos pues es muy probable que en muchos de ellos sí aparezcan en gran medida.

Características del inmigrante como alumno:

Diferentes referentes culturales.

Escasa/nula alfabetización.

Diferencias lingüísticas.

Diferentes tabúes culturales.

Importancia de la oralidad.

Escasez/ausencia de materiales.

Poca formación del profesorado.

---

7. Para más ampliación sobre enseñanza de idiomas a niños, véase también Pisonero del Amo (2004).

## Características del niño:

Facilidad de aprendizaje.

Control de la clase por parte del profesor.

Importancia de la afectividad.

Naturalidad.

Importancia de la memorización y del juego.

Importancia de la socialización.

Gestión de los niveles de energía y humor.

Ausencia de miedo al error.

Diferentes etapas de desarrollo de la lectoescritura y de madurez del alumno.

Como vemos en la lista anterior en los dos casos hay factores internos al alumno y otros que son externos y sobre todo determinados por el profesor o los materiales. Aunque puede haber algunos más, en estas líneas hemos intentado hacer referencia a los principales factores que pueden condicionar la clase con este tipo de alumnos.

Como se desprende del anterior resumen hay algún factor similar o cercano entre ambos tipos de alumnos. Destacamos principalmente el tema de la oralidad. En ciertas culturas, como hemos llamado la atención anteriormente, hay una gran tradición oral y los niños también aprenden mejor desde la oralidad. Es por tanto un punto a nuestro favor que debemos potenciar en lo posible.

En ambos casos existe un déficit de formación pues hasta la actualidad la formación del profesorado de español como lengua extranjera se ha centrado en la generalidad y actualmente hay una amplia oferta para ello tanto a nivel presencial como a través de internet pero ahora es el momento de la formación específica que exige satisfacción de necesidades concretas y la resolución de los problemas derivados de diferentes realidades que día a día se presentan al profesor. Es por ello que debe potenciarse tanto la formación del profesor de español a niños como a grupos de estudiantes de características determinadas como por ejemplo los inmigrantes, pues no es lo mismo enseñar a niños de un

determinado contexto económico-social que a otros con circunstancias diferentes.

Como hemos visto en el apartado uno muchas de las características fundamentales del alumnado inmigrante vienen derivadas de cuestiones de índole cultural. Es importante saber gestionarlas para que el proceso de enseñanza-aprendizaje no tenga obstáculos. Es un factor que requiere su tiempo y que necesita que poco a poco el profesor vaya conociendo a sus alumnos, sus costumbres, su idiosincrasia.

En el niño por su parte observamos que muchas de sus características están relacionadas con un estilo de aprendizaje muy diferente al de los adultos. La importancia del juego, de la oralidad, de estrategias de memorización que no sean pesadas, los diferentes grados de motivación y energía, la ausencia de miedo al error se presentan como factores que condicionan bastante el estilo de aprendizaje. En cierto modo, gran parte de ellos están presentes en los métodos de aprendizaje comunicativos que predominan hoy en día en la enseñanza de lenguas por lo que debemos partir de esos métodos para adecuarlos a nuestro alumnado.

Gestionar todos estos factores será de gran importancia para el profesor que tenga que asumir la difícil pero apasionante misión de enseñar a este tipo de alumnado tan particular<sup>8</sup>.

## **5. PROPUESTAS PRÁCTICAS PARA TRABAJAR CON NIÑOS INMIGRANTES**

Como hemos recordado antes en la exposición teórica no todos los alumnos que sean niños e inmigrantes tienen por qué tener todas las características que hemos enumerado y explicado. Además tenemos que tener en cuenta que cada clase es un universo particular que solo el profesor conoce y sabe cómo controlar. Es por ello que es el profesor el que tiene que discernir qué factores de los expuestos anteriormente son importantes para el correcto funcionamiento de su clase.

De hecho, sea la clase de inmigrantes o no, sea de niños o de adultos, cualquier profesor de E/LE –en realidad cualquier profesor aunque no sea de español a extranjeros– tiene que tener en cuenta siempre las características de su grupo-clase. Es por ello que el profesor tiene que saber adaptar los materiales y recursos a su disposición al grupo de

---

8. Véase Villarrubia Zúñiga (2009) para profundizar más en el tema.

alumnos con el que trabaja, a las características del entorno como al aula y hasta la ciudad donde se encuentra. Un buen docente es el que sabe aprovechar todo lo que tiene a su disposición y sabe cómo, cuándo y con quién utilizarlo.

Por tanto las propuestas que vienen a continuación pueden ser utilizadas o no, pueden ser adaptadas o pueden servir de punto de partida que proporcione ideas para otras actividades que nos sugieran llevar a cabo. Está en el profesor saber sacarles el mayor provecho posible.

Las propuestas que presentamos van desde actividades sencillas donde se precisa poco material hasta las que se realizan con un material específico. De cualquier manera hemos tratado de presentar actividades que estén al alcance de la mano de cualquier profesor y sean factibles de llevar a cabo.

Dentro de ellas vamos a distinguir dos grupos: los recursos tanto materiales como en la red y las *actividades concretas*.

## 5.1. Recursos

### 5.1.1. Regletas

Se trata de un material muy sencillo pensado en principio para la enseñanza de las matemáticas, se empezaron a utilizar en clases de inglés –llamadas en inglés *Cuisenaire rods*– y de ahí se han extendido a otros idiomas como el español. Las regletas son barritas de madera o plástico que están ordenadas con diferentes tamaños y color de manera que se les pueden asignar valores a cada tipo.

Algunas actividades que hemos realizado en clase con ellas son por ejemplo explicar y practicar el vocabulario de la familia dando a cada miembro de la misma una regleta diferente según sus características, por ejemplo mostramos una regleta naranja y más larga y explicamos que se trata de nuestro padre y a continuación ofrecemos algunos datos descriptivos: “Se llama Juan, tiene 56 años, es pelirrojo y alto”. El alumno no puede ver una imagen de nuestro padre pero puede imaginar cómo es a partir de una imagen simbólica. Así podemos presentar sucesivamente a toda nuestra familia y luego pedirles que ellos hagan lo mismo para presentar a la suya.

Otra opción es pegarlas en la pizarra con algún adhesivo para poder practicar las horas del día como si fuera un reloj o asignar a cada regleta una categoría gramatical y formar frases lógicas y gramaticales con ellas. Por ejemplo podemos dar valores de artículos, sustantivos, verbos, adverbios, adjetivos, etc. a cada tipo de regleta y les proporcionamos un número determinado de ellas pidiéndoles que con ellas inventen una frase que tenga esos elementos o, si les damos muchas piezas, que formen todas las frases posibles. Las actividades que se pueden hacer con ellas tienen el límite que nuestra imaginación ponga.

En la siguiente dirección además podemos encontrar propuestas para la explotación de la competencia matemática que nos pueden servir si estamos en algún centro de primaria y queremos integrar el aprendizaje del español con el de las matemáticas: <http://www.regletasdigitales.com/>.



Figura 1. Juego de regletas<sup>9</sup>

### 5.1.2. Story Cubes

Los *Story Cubes* son juegos de dados en cuyas caras aparecen figuras que sugieren a cada persona una idea para ir contando una historia.

Hay diferentes formas de jugar, se pueden tirar los dados cada vez que a un estudiante le toque su turno y elegir el dado que más le guste

9. Imagen extraída de <http://proyectomatematicasactivas.blogspot.fr/2008/01/las-regletas-cuisenaire-inf-1ciclo.html>

por la cara que quede hacia arriba o no tirar los dados sino elegirlos a nuestro gusto e ir formando la historia uniendo un dado cada vez, es posible realizar la actividad de forma oral o escribirla también, se puede jugar con dos grupos y cada uno inventar una historia para luego la mitad del grupo contársela a la otra mitad y que los que escuchen la historia inventen un final alternativo y así adaptar las reglas del juego según nos parezca más interesante o productivo. Las posibilidades son muchas y dependen de cómo quiera aprovechar el profesor este recurso o cómo piense que le puede ser más rentable.

Como advertimos anteriormente el problema que se puede plantear con determinado tipo de alumnos de culturas no europeas preferentemente pueden ser los referentes culturales y por ello nos tenemos que asegurar de que los alumnos pueden comprender qué representa cada imagen y si en ella aparece por ejemplo una figura un hada madrina tenemos que asegurarnos de que saben que sepan qué es antes de hacer la actividad. Además del juego físico de dados está disponible la aplicación para dispositivos móviles en este enlace: <https://www.storycubes.com/apps>.

La gran baza de los *Story Cubes* es que con alumnos procedentes de culturas donde la oralidad es de gran tradición deberían de resultar un buen recurso.

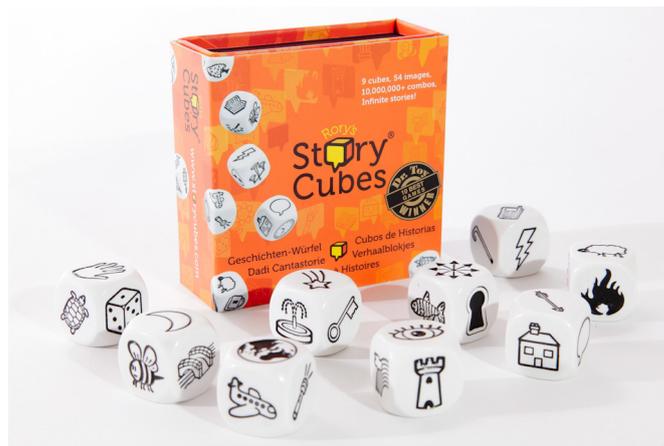


Figura 2. Juego de dados de Story Cubes<sup>10</sup>

10. Imagen extraída de <http://cabbagedan.com/2013/09/10/rorys-story-cubes-a-tale-of-hitting-aliens-in-the-head-with-hammers/>.

### 5.1.3. Libros de imágenes y álbumes ilustrados

Los libros de imágenes y los álbumes ilustrados son un recurso muy utilizado en la educación infantil dentro de la animación a la lectura. Constituyen un material muy interesante, pues al centrarse en la imagen, dado que no cuentan con texto o es muy escaso, estimulan la imaginación para que el alumno aprenda a poner texto donde no lo hay. En un alumno de estas características puede ser de gran ayuda.



Figura 3. Portada e interior de un álbum ilustrado<sup>11</sup>

### 5.1.4. Cantajuegos

La música es un elemento fundamental que facilita el aprendizaje y la memorización en el alumno de edad temprana. *Cantajuegos* se ha convertido en un interesantísimo recurso para las clases con niños. En la web oficial <http://www.cantajuego.com/> y en este enlace <http://blogcantajuegos.blogspot.com/2012/12/discografia-cantajuegos.html> podemos encontrar información relacionada con los vídeos de *Cantajuegos* que nos ayudarán a desarrollar ideas para llevar a cabo en el aula. Además si escribimos en Youtube el criterio de búsqueda “Cantajuegos” accederemos a un buen número de vídeos.

### 5.1.5. Mi mundo en palabras

Otro interesantísimo recurso accesible en la red para todos es *Mi mundo en palabras*. Una web interactiva dirigida especialmente a niños que aprenden español. Con las debidas reservas que ya hemos explicado en el apartado referente a inmigrantes es un material magnífico si disponemos de conexión a internet. Se puede acceder a él a través de la web del Centro Virtual Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/mimundo/default.htm>.

11. Imagen extraída de <http://danitorrent.blogspot.fr/2013/09/taller-de-album-ilustrado.html>.

### 5.1.6. Otros recursos en la red

Además de los recursos ya comentados añadimos otros disponibles en internet que pueden ser de bastante utilidad.

En esta web del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España español <http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html> hay una buena selección de recursos desde Primaria a Secundaria ordenados por contenidos.

En la sección de la web *Todoele* a la que podemos acceder en la siguiente dirección y que está magníficamente coordinada por Leonor Quintana Mendaza, [http://www.todoele.net/matpag/PagMateria\\_list.asp?s\\_keyword=&s\\_categoria=Para+ni%F1os](http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?s_keyword=&s_categoria=Para+ni%F1os)<sup>12</sup> tenemos disponible otra selección de recursos web de ELE para niños.

Esta web de actividades interactivas para Infantil y Primaria <http://www.interpeques2.com/> presenta actividades dirigidas a diferentes materias. Si seleccionamos la pestaña “actividades” marcando “lenguaje” y la pestaña “varios”, tendremos a nuestra disposición actividades inicialmente dirigidas a niños nativos de español pero que se pueden utilizar en clase de E/LE haciendo los cambios necesarios.

*El huevo de Chocolate* (<http://www.elhuevodechocolate.com/>) es una web especializada en materiales para educación infantil, en ella podemos encontrar adivinanzas, canciones, cuentos y una gran variedad de recursos que nos pueden ser de gran ayuda.

El profesor especializado en trabajar con niños Francisco Lara González aporta esta serie de artículos publicados en el Centro Virtual Cervantes y titulados “Trabajar con niños en el aula de E/LE”. En ella ahonda en la importancia del componente afectivo con algunas propuestas prácticas. Es por tanto un recurso teórico y práctico que nos ayudará a conocer mejor el E/LE para niños.

En *Ele para niños* (<http://www.eleparaninos.com/>) encontraremos una interesante selección de recursos específicos para enseñar español a estudiantes en edad infantil.

---

12. Si no es posible abrir el enlace, se puede encontrar la sección introduciendo la búsqueda *Todoele* en Google: materiales/materiales en internet y en el buscador que aparece arriba en la categoría marcar *para niños*.

De acceso libre es la publicación de Fina García Naranjo y Concha Moreno (2008) que está disponible en varios sitios web desde los que se puede descargar. Se trata de un material para trabajar con niños centrándose en el aspecto lúdico<sup>13</sup>.

Por último, *Español para inmigrantes* (<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>) es un magnífico blog, único en su especie, o al menos de lo poco que hay, que además de aportar diferentes recursos para la enseñanza específica a inmigrantes y refugiados ayuda al profesorado a asesorar a alumnos de estas características para conseguir una mejor integración.

## 5.2. Actividades

### 5.2.1. Cambio de silla

Esta actividad es de muy sencilla realización y no necesita más material que un número de sillas específico y un espacio abierto para poder realizar la actividad. Se suele utilizar como precalentamiento, para cambiar de rutina cuando vemos que nuestros alumnos parecen desconectar de la clase y para repasar contenidos, especialmente verbos.

Planteamiento de la actividad: La mecánica del ejercicio es la siguiente: Se colocan en círculo mirando hacia el centro un número de sillas inferior en una al número de alumnos que haya en clase. Si queremos, podemos participar, es incluso recomendable, para poner el primer ejemplo y que ellos sientan también que formamos parte del juego, aunque no es recomendable si los alumnos son muy pequeños. Por ejemplo, si hay diez estudiantes, debe haber nueve sillas de manera que siempre quede un estudiante en el centro sin silla, ese estudiante es el que debe pronunciar la frase que da pie al juego. El alumno deberá decir una frase que comienza así: “Cambio de silla a quien / a la persona que...” y luego continuar conjugando un verbo. Por ejemplo: “Cambio de silla a quien ha desayunado esta mañana”.

La mecánica del ejercicio lo hace adaptable a varios niveles, así podemos continuar con un verbo en presente (...come normalmente arroz, hace deporte, juega a la Play Station...), en pasado (...ha estado alguna vez en Mallorca, ha leído Harry Potter, fue ayer al cine...), en

---

13. Por ejemplo se puede descargar en <http://coneticaeditorial.com/downloads/aprendo-jugando/>.

subjuntivo (le guste la pizza, le moleste el calor...), y así con todos los verbos posibles según el nivel de nuestros alumnos. Cuando el alumno dice esa frase todos los que sí cumplan la condición de la misma deben levantarse y no pueden volver a sentarse en la misma silla y el que estaba en el centro debe intentar coger una de las que queden libres, así quedará otro estudiante en el centro que tendrá que decir una nueva frase intentando que se levante el máximo posible de compañeros para poder recuperar un sitio entre las sillas. Como vemos, la actividad es adaptable a todo tipo de estudiantes y niveles.

Anticipación de problemas: Necesitamos para la clase un espacio abierto con sillas movibles que no estén fijas en el suelo. Además debemos asegurarnos de que los alumnos conozcan el vocabulario que podrían usar haciendo previamente alguna actividad de repaso del mismo –en este caso no es tan necesario que usen correctamente las formas verbales como que practiquen y recuerden las palabras que vayan a necesitar para la realización de la actividad–. Otro posible inconveniente es que el alumno que está en el centro diga frases muy restringidas por lo que debemos animarles a que piensen órdenes que la mayor parte de ellos deben cumplir para que se levante el máximo posible de compañeros y así haya más posibilidades de cambiar la silla y el juego no se haga anodino.

Como vemos es una actividad lúdica, que fomenta la socialización y que ayuda a trabajar contenidos gramaticales y de vocabulario, es una buena herramienta para despertar al alumno cuando está un poco desconectado e incluso a liberar estrés.

### 5.2.2. *El lobo*

Se trata de otra actividad muy sencilla que no precisa de ningún material concreto, tan solo de un espacio abierto, pues la actividad se hace de pie.

Planteamiento de la actividad: Para realizarla ponemos a los alumnos en círculo mirando hacia la espalda del compañero y nos ponemos nosotros en el centro. La actividad sirve básicamente para practicar la función comunicativa de dar órdenes/instrucciones por lo que usaremos el imperativo o subjuntivo. El profesor como guía de la actividad irá diciendo oraciones que comienzan siempre con “El lobo dice:” o “El lobo dice que.... Si utilizamos la primera oración,

practicaremos el estilo directo y cada oración continuará con un verbo en imperativo, por ejemplo “El lobo dice: siéntate”, y tendrán que cumplir con la orden correspondiente. Si queremos por el contrario practicar el estilo indirecto, podemos comenzar la oración como hemos visto y seguir con un verbo en subjuntivo como por ejemplo “El lobo dice que te sientes”. Así iremos dando sucesivas órdenes que el grupo al completo deberá cumplir. Una variante es que una vez que conozcan la mecánica del juego se vayan turnando en dar ellos las órdenes a sus compañeros.

Anticipación de problemas: Por un lado hay que asegurarse bien de que los alumnos conozcan el vocabulario relativo a posturas del cuerpo (agacharse, ponerse en cuclillas, ponerse de rodillas, poner una mano sobre el hombro del compañero, etc.) para que luego sepan procesar correctamente la información que se les da. Es por ello aconsejable hacer alguna actividad previa de repaso de ese vocabulario. Otro posible problema viene derivado de las diferencias culturales que ya hemos comentado, pues es una actividad que exige contacto físico y posturas que no suponen ningún problema para algunas culturas pueden ser embarazosas para otras. Debemos asegurarnos de que no es ningún obstáculo porque una actividad divertida y muy útil puede convertirse en un desastre si no tenemos en cuenta este factor.

Nuevamente se trata de una actividad que aúna la práctica lingüística con la socialización y lo lúdico.

### *5.2.3. La canción de los números*

Los libros de imágenes y los álbumes ilustrados son un tipo de herramienta muy utilizado con alumnos de educación infantil. Su característica fundamental, que es la ausencia o escasez de texto, ayuda a fomentar la imaginación.

Planteamiento de la actividad: Para esta actividad podemos utilizar un libro de imágenes que presente los números para primero asimilar la información con versos que ayuden al niño a comprender y memorizar la información y luego reforzarla con repeticiones con ayuda

de la canción de los números que está disponible en Youtube<sup>14</sup>. Otra opción más creativa es que presentemos la información a los alumnos, por ejemplo con tarjetas que podamos pegar alrededor de la clase, y sean ellos mismos los que fabriquen sus propios libros personales de los números. En esta actividad se une por un lado un recurso que ya hemos comentado anteriormente, que es el libro de imágenes, con la sugestión que producen estas para favorecer la imaginación ante la ausencia o escasez de texto y el factor musical que ayuda bastante al niño a memorizar.

Anticipación de problemas: Este tipo de actividad es bastante sencilla y está dirigida a alumnos de unos seis años. Los libros de imágenes y los álbumes ilustrados son recomendables para utilizar con los alumnos más pequeños pero pueden perder interés a partir de determinadas edades.

#### 5.2.4. Dibujar un poema

Otra opción interesante es poner imágenes a las palabras, para ello una actividad como representar mediante un dibujo un poema o cualquier otro tipo de texto que los alumnos escuchen es bastante motivadora.

Planteamiento de la actividad: Esta actividad consiste en interpretar el texto de un poema en el que aparezca una descripción para que los alumnos lo pinten. En él se da la presencia de otro elemento importante para motivar a los niños que es pintar, en la infancia una actividad muy natural y que al igual que el juego es muy motivadora. Para esta actividad utilizamos el poema de Gloria Fuertes “Cómo se dibuja un niño”, que está disponible en la red aunque podemos adaptarlo para hacer el vocabulario más sencillo, buscar otro poema descriptivo o bien inventarlo nosotros mismos<sup>15</sup>. Los alumnos lo que tendrán que hacer será escuchar el poema y al mismo tiempo dibujar su versión. Para dar

---

14. Este recurso está disponible en este enlace: <http://www.youtube.com/watch?v=KyjZMwD-H5K0>. Tanto para esta actividad como para cualquiera que requiera vídeo aconsejamos que en lugar de utilizar los enlaces de vídeo se utilice algún tipo de programa, como por ejemplo *Atube Catcher*, que permita descargar los vídeos en nuestro ordenador sin necesidad de estar conectados a internet. Es muy importante si no queremos sorpresas desagradables que nos estropeen la actividad.

15. Entre otros sitios web, como por ejemplo en el siguiente enlace, podemos encontrar el texto: [http://www.pacomova.es/poesias/colegio/como\\_se\\_dibuja\\_un\\_nino.htm](http://www.pacomova.es/poesias/colegio/como_se_dibuja_un_nino.htm). No obstante, es recomendable copiarlo en algún documento para tenerlo más disponible en todo momento y también por si queremos editarlo.

emoción a la actividad podemos elegir el mejor dibujo y así fomentar el aspecto lúdico y competitivo. Otra variante es que algún alumno sea el que lea el poema para así también practicar la lectura y que sus compañeros interpreten el poema y ese alumno se convierta en el juez que decida quién gana.

Anticipación de problemas: Como hemos dicho, si el vocabulario del poema es complejo, se puede hacer una adaptación.

#### *5.2.5. Actividades de transición de la oralidad a la lectoescritura*

Para explicar este tipo de actividades, fundamentales si tenemos alumnos sin alfabetizar, recurrimos al artículo de Crescencia García Mateos en *Carabela* (2003: 105-131) donde explica perfectamente cuál es el mecanismo a seguir. Por cuestiones de espacio no vamos a detenernos por tanto a desarrollar la propuesta que esta autora como especialista en la materia expone en dicha publicación. En el texto mencionado la autora resalta que el proceso es lento pero bastante productivo pasado un tiempo. Como podemos ver en ese texto el proceso es bastante lento pero productivo tras un tiempo. El éxito de este tipo de actividades está en ir paso a paso haciendo una continua realimentación. En el proceso se combinan las cuatro destrezas y se trabajan factores importantes como la entonación. La música en este tipo de procesos puede ser una herramienta bastante útil. Otro elemento que ya hemos tratado en la caracterización del alumno infantil como las repeticiones también puede ser de gran ayuda.

## **6. CONCLUSIONES**

En este artículo hemos intentado facilitar el trabajo a los docentes a los que se les presenta la complicada pero apasionante labor de enseñar a alumnos que poseen la doble condición de niño e inmigrante. No hemos pretendido ofrecer una fórmula mágica pero sí ayudar a comprender las necesidades específicas que tiene este tipo de alumno y los factores importantes a los que tiene que atender un docente que trabaje con ellos.

Asimismo hemos intentando aportar ideas y soluciones a los problemas en forma de actividades y recursos y que ayuden al docente a encontrar el camino para desarrollar mejor su trabajo con una tipología de algunos de ellos que puedan ser útiles en la práctica docente. Es por ello que probablemente no esté todo lo que es ni sea todo lo que esté

pero al menos hemos tratado de presentar en este breve espacio algunas recetas que un docente bien preparado debería llevar siempre en su *botiquín virtual*. Pues el buen profesor es el que sabe *llevarse auestas* todo lo bueno que aprende y sabe utilizarlo en su justa medida.

## BIBLIOGRAFÍA Y REFERENCIAS WEB

Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas*, Madrid, Cambridge University Press.

(2000b): “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”, en *Claves afectivas e interculturales en la enseñanza de español segunda lengua a personas inmigradas*. Antologías de textos de didáctica, en P. García García (recopiladora). Biblioteca del profesor de español, Centro Virtual Cervantes, [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/antologia\\_didactica/](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/). Fecha de consulta: 5-9-2014.

Arnold, J. y Foncubierta Muriel, J.M. (2013), *La atención a los factores afectivos en la enseñanza del español*, Madrid, Edinumen.

Cervera, Á. (1997): “La escuela pública y el alumnado inmigrante. Algunas claves para la enseñanza del español como segunda lengua a los niños y niñas inmigrantes”, *Frecuencia L*, 6, pp. 44-46.

Cuerpo, M. (1998): “¿Un reto para el profesorado? Enseñanza de español para inmigrantes”, *Frecuencia L*, 7, pp.53-54.

Fernández Peñalver, C. y Lorenzo Molero, A. (1996): “Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes”, *Frecuencia L*, 1, pp. 30-31.

García García, P. (1995): “La creación de materiales: producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España”, en T. Álvarez Angulo (ed.), *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 7, *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 393-396.

García Mateos, C. (1993): *La adquisición del español por personas analfabetas y con dificultades de aprendizaje: una propuesta didáctica*. Tesis de Máster de Formación del Profesorado de español como Lengua Extranjera, Universidad de Barcelona.

(2003) “Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a inmigrantes”, *Carabela*, 53, pp. 105-131.

García Mollá, M. C. y Moscardó Vallés, P. (2002): “Nuevas tecnologías en la enseñanza del español a inmigrantes en un contexto escolar”, en Ana M. Gimeno Sanz (ed.), *Tecnologías de la información y de las comunicaciones en la enseñanza de E/LE*, Actas del XII Congreso Internacional de ASELE, Valencia, Universidad Politécnica de Valencia, pp. 679-683.

García Naranjo, F. y Moreno García, C. (2008): ¡Aprendo jugando! Actividades de Español para niños y niñas de 6 a 9 años, Madrid, Con Ética Editorial.

Lara González, F. (2013): “Trabajar con niños en el aula de ELE (I): El componente afectivo”, [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_13/18022013.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_13/18022013.htm). Fecha de consulta: 5-9-2014.

(2013b): “Trabajar con niños en el aula de ELE (III): El papel del profesor”, [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio\\_13/17062013.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/junio_13/17062013.htm) . Fecha de consulta: 5-9-2014.

(2013c): “Trabajar con niños en el aula de ELE (IV): El manejo de la clase”, [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre\\_13/28102013.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/octubre_13/28102013.htm). Fecha de consulta: 5-9-2014.

(2013d): “Trabajar con niños en el aula de ELE (V): La selección y planificación de actividades”, [http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero\\_14/10022014.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/febrero_14/10022014.htm). Fecha de consulta: 5-9-2014.

Miquel, L. (2003): “Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes”. *Carabela*, 53, pp. 5-24.

Pérez Gutiérrez, M. y Coloma Maestre, J. (eds.) (2003): *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. Actas del XIII Congreso Internacional de ASELE, Murcia, Universidad de Murcia.

Pisonero del Amo, I. (2004): “La enseñanza del español a niños y niñas”, en Sánchez Lobato, J. y Sánchez Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid. SGEL, pp. 1279-1302.

Siguan i Soler, M. (1982): “El aprendizaje de una segunda lengua desde un punto de vista psicológico”, *Anuario de Psicología*, 26, pp.25-40.

Villarrubia Zúñiga, M. (2009): “El aprendizaje de E/LE para niños y adolescentes e inmigrantes”, *Marcoele. Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, 8. Disponible en [http://marcoele.com/descargas/8/villarrubia\\_adolescentes.pdf](http://marcoele.com/descargas/8/villarrubia_adolescentes.pdf). Fecha de consulta: 5-9-2014.

## RECURSOS WEB

<http://blogcantajuegos.blogspot.com/2012/12/discografia-cantajuegos>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://cantajuego.com>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/mimundo/default.htm>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://coneticaeditorial.com/downloads/aprendo-jugando/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://www.eleparaninos.com/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://www.elhuevodechocolate.com/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://www.interpeques2.com/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://www.mecd.gob.es/reinounido/publicaciones-materiales/material-didactico.html>. Fecha de consulta 5-9-2014.

[http://www.pacomova.es/poesias/colegio/como\\_se\\_dibuja\\_un\\_nino.htm](http://www.pacomova.es/poesias/colegio/como_se_dibuja_un_nino.htm). Fecha de consulta 5-9-2014.

<http://www.regletasdigitales.com/>. Fecha de consulta 5-9-2014.

<https://www.storycubes.com/apps>. Fecha de consulta 5-9-2014.

[http://www.todoele.net/matpag/PagMateria\\_list.asp?s\\_keyword=&s\\_categoria=Para+ni%F1os](http://www.todoele.net/matpag/PagMateria_list.asp?s_keyword=&s_categoria=Para+ni%F1os). Fecha de consulta 5-9-2014.

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA  
COMUNICATIVA MEDIANTE PROYECTOS Y  
ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO**

**DEVELOPING COMMUNICATIVE COMPETENCE  
BY PROBLEM BASED LEARNING AND SUCCESSFUL  
EDUCATIONAL ACTIONS**

**VERÓNICA RIVERA REYES**

*IES "ALMINA"*

## **RESUMEN**

La sociedad actual demanda un perfil de ciudadano que sepa colaborar con los demás, resolver problemas de tipo práctico y comunicarse adecuadamente.

El aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo en el aula de actuaciones educativas de éxito (en nuestro caso, grupos interactivos y tertulias literarias dialógicas) se perfilan como claves para que el estudiante desarrolle, entre otras, la competencia comunicativa.

En este trabajo analizamos esta metodología educativa sobre la base del *Proyecto Enamóra+e*, llevado a cabo en el IES “Almina” (Ceuta).

## **PALABRAS CLAVE**

ABP, tertulias literarias, comunicación, grupos interactivos.

## **ABSTRACT**

Current society requires a citizen profile as people who can collaborate with others, resolve practice problems and achieve an adequate communication.

Projects based learning and successful educational actions (in our case: interactive groups and dialogic reading) are key for the students to develop communicative competence.

In this work this method is analyzed on the basis of *Proyecto Enamóra+e*, carried out in IES “Almina” (Ceuta).

## **KEYWORDS**

BPL, dialogic reading, communication, interactive groups.

# 1. LAS COMPETENCIAS BÁSICAS Y LAS NUEVAS DEMANDAS DE LA SOCIEDAD

## 1.1. Nuevas necesidades, nuevos retos

La sociedad actual demanda un nuevo perfil de ciudadano, con unas características determinadas –diferentes, en buena medida, a las que primaban hace unas generaciones– y unas habilidades, necesidades y capacidades en constante cambio. La institución escolar, sin embargo, permanece anclada en el pasado y no prepara a los estudiantes para cuestiones tan necesarias en la actualidad como trabajar en equipo, resolver problemas de tipo práctico, saber gestionar las habilidades sociales o comunicarse en cualquier soporte y situación.

Desde hace unos años el sistema educativo y sus representantes inciden en el desfase entre la metodología didáctica imperante en las aulas españolas y la realidad diaria a la que debe enfrentarse una persona.

Para intentar paliar este desequilibrio, las administraciones educativas, siguiendo las directrices de la OCDE o redes como Eurydice<sup>1</sup>, fomentan el desarrollo de las denominadas *competencias básicas*, definidas por el Proyecto DeSeCo (definición y selección de competencias clave) de la OCDE como:

la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada. Suponen una combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz. (OCDE, 2005:5)

Los alumnos españoles se encuentran, según los resultados de pruebas de evaluación y diagnóstico externas<sup>2</sup>, por debajo de la media europea en el desarrollo competencial, por lo que se hace necesario un cambio metodológico, que viene recogido desde 2006 en nuestro

---

1. La red *Eurydice* fue creada en 2010 como mecanismo de cooperación territorial al servicio de las Administraciones educativas del Estado. Entre sus funciones destaca la de proporcionar información sobre los objetivos y prioridades europeas en materia de educación y formación.

2. Las evaluaciones generales de diagnóstico, que miden las competencias lingüística, matemática y social y ciudadana, se realizan desde 2009 con alumnos de 4º de Educación primaria y 2º de E.S.O.

sistema legislativo y que desde hace más de una década reclaman las instituciones europeas, puesto que:

en un mundo en el que el conocimiento factual existente se crea, se distribuye y se puede acceder a él de forma rápida, la necesidad de que las personas lo memoricen es cada vez menor. En su lugar, necesitan los instrumentos apropiados para seleccionar, procesar y aplicar el conocimiento requerido con el fin de hacer frente a los modelos cambiantes de empleo, ocio y familia. Esto explica la tendencia creciente en la enseñanza por desarrollar competencias en vez de enseñar conocimientos de hechos. (Eurydice, 2002: 12)

Las competencias básicas integran los aprendizajes formales, informales y no formales, incorporándolos a las diferentes áreas o materias. Por otro lado, permiten al alumno poner en relación los distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva, cuando le resulten necesarios, en diferentes situaciones y contextos y, además, orientan la enseñanza, posibilitando la identificación de los contenidos y los criterios de evaluación de carácter imprescindible.

### *1.2. La competencia en comunicación lingüística*

La competencia en comunicación lingüística (CCL) se refiere a la utilización de la lengua (o las lenguas) como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

Para desarrollar adecuadamente la CCL es necesario:

- Primar la acción y la creación sobre la recepción, dando prioridad al “aprender haciendo”.
- Tener en cuenta las situaciones de comunicación más frecuentes y reales del alumnado.
- Priorizar los contenidos, dando importancia a los que son verdaderamente relevantes para la adquisición de las competencias básicas.
- Amoldar la organización de espacios, tiempos y

agrupamientos a las tareas y proyectos del centro.

- Proponer al alumnado la realización de tareas y/o proyectos cuyo fin sea la consecución de un producto determinado.

## **2. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS**

### *2.1 Aspectos generales*

Existe una amplia tradición educativa iniciada hace más de cien años por educadores como John Dewey sobre los beneficios del aprendizaje basado en experiencias, si bien el método de enseñanza basado en proyectos es más reciente, ya que se desarrolló a finales del siglo XX.

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) se basa en que “el aprendizaje es, en parte, una actividad social; ocurre dentro del contexto de la cultura, la comunidad, y se apoya en los conocimientos previos de las personas” (Markham, 2003: 11). Es decir, como cambio fundamental la enseñanza pasa a centrarse en el estudiante, no en el profesor.

No tiene ya ningún sentido continuar perpetuando el denominado “modelo de la sociedad industrial” porque la sociedad actual y el mercado laboral demandan un nuevo modelo pedagógico basado en el desarrollo de habilidades y capacidades de tipo colaborativo, solidario, comunicativo y organizativo (planificación). Así lo afirma también la actual ley educativa, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, en cuyo preámbulo se recoge lo siguiente:

Necesitamos propiciar las condiciones que permitan el oportuno cambio metodológico, de forma que el alumnado sea un elemento activo en el proceso de aprendizaje. Los alumnos y alumnas actuales han cambiado radicalmente en relación con los de hace una generación. La globalización y el impacto de las nuevas tecnologías hacen que sea distinta su manera de aprender, de comunicarse, de concentrar su atención o de abordar una tarea. (Ministerio de la Presidencia, 2013: 97858)

Así pues, adoptaremos en este trabajo la siguiente definición de ABP orientado por estándares<sup>3</sup>:

Un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indagación, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados. (Markham, 2003:14)

El ABP, por lo tanto, tiene el propósito de crear nuevas prácticas educativas que reflejen el ambiente donde viven, aprenden y se relacionan los estudiantes de hoy y a la vez desarrollen, en el caso concreto que nos ocupa, la competencia en comunicación lingüística y los descriptores relacionados con la oralidad: expresar ideas y pensamientos con coherencia, respetar el turno de palabra, escuchar, adecuar el mensaje a la situación comunicativa, expresarse con claridad y usando un vocabulario adecuado, etc.

## *2.2. Cómo trabajar por proyectos*

Para utilizar una metodología basada en proyectos es necesario partir de unas premisas, tanto para evitar confusiones con otros acercamientos didácticos (como centros de interés, tareas, etc.) como para asegurarnos un desarrollo exitoso del proyecto que vayamos a diseñar y llevar a la práctica en el aula:

a) El ABP debe desarrollar unos contenidos prescriptivos (marcados por la normativa legal de enseñanzas mínimas), pero dejando total libertad para elegir cómo y en qué momento se presentan y abordan esos contenidos. Además, los proyectos constituyen un motivo perfecto para integrar áreas o materias y contextos formales, no formales e informales de aprendizaje, por lo que la manera de presentar o profundizar en lo que prescribe el currículo resulta muy atractiva.

b) Es fundamental que exista una pregunta motriz, una necesidad del centro educativo, de la barriada o de alguna asociación,

---

3. El cambio de óptica de la enseñanza hacia los aprendizajes ha llevado a la formulación de estándares que ayuden a determinar qué es lo que deben y pueden aprender los alumnos; es decir, aprendizajes deseables, factibles, observables...

etc. que genere una serie de actividades y procesos tendentes a la consecución de un producto final que responda u ofrezca una solución a la cuestión formulada al principio.

c) Una vez que el grupo tiene claro que va a dar respuesta a la pregunta motriz hay que proponer un producto social relevante que será evaluado desde varias áreas junto con el proceso de aprendizaje.

d) Para la evaluación de los proyectos suelen usarse rúbricas, que son herramientas que se presentan al inicio del proyecto para que el profesor evalúe todo el proceso y el alumnado tenga claros los conceptos que se valorarán y qué criterios de calificación se usarán. Las rúbricas deben incluir los niveles de consecución de las competencias y los contenidos curriculares.

e) Finalmente, es fundamental que el resultado tenga proyección pública y difusión ante una audiencia. Exponer el trabajo, darlo a conocer en las redes sociales, difundirlo en los medios de comunicación locales o ante la comunidad educativa motiva muchísimo al alumnado para superarse a sí mismo y obtener los mejores resultados. Además, como seres eminentemente sociales que somos, los elogios o la aprobación pública reportan numerosos beneficios<sup>4</sup>.

### 3. LAS ACTUACIONES EDUCATIVAS DE ÉXITO

Durante casi una década, el proyecto Includ-ed (MECD-EC, 2012) ha analizado y determinado cuáles son las estrategias educativas que contribuyen a superar las desigualdades escolares y de qué manera puede fomentarse la cohesión social, prestando especial atención a grupos vulnerables o desfavorecidos con el fin de alcanzar los objetivos de la *Estrategia Europea 2020*.

Los resultados de la investigación de Includ-ed han determinado que existen dos elementos clave que definen las acciones educativas inclusivas y que contribuyen en mayor medida al éxito educativo y la cohesión social:

- La forma de agrupar a los alumnos, de modo heterogéneo,

---

4. Máxime si tratamos con adolescentes, como es nuestro caso, en pleno proceso de definición y afianzamiento de la personalidad.

y la manera de reorganizar y aprovechar los recursos humanos: docentes, familias y otros agentes educativos de la comunidad.

- La formación y la participación de las familias y otros agentes de la comunidad en la vida escolar.

En este modelo inclusivo el alumno aprende mediante el diálogo y la interacción con todos los agentes educativos con los que se relaciona. La inclusión, así entendida, no solo proporciona igualdad de oportunidades, sino que se compromete firmemente con la igualdad de rendimiento para todos los alumnos, desterrando así las desigualdades.

Numerosos centros educativos españoles agrupan de forma más o menos homogénea al alumnado<sup>5</sup> bajo la justificación de una mejor atención al estudiante en situación de desventaja (minorías culturales, ritmo de aprendizaje lento, discapacidad, desventaja socio-educativa...). Sin embargo, la eficacia de esta medida lleva muchos años puesta en tela de juicio, puesto que el agrupamiento homogéneo no mejora los resultados académicos de los alumnos con un nivel inferior de rendimiento e impide el desarrollo de relaciones positivas entre distintos grupos culturales. Sin esas relaciones resulta muy difícil luchar contra los prejuicios étnicos, religiosos y culturales. Además, con los agrupamientos heterogéneos se incrementan las oportunidades de integración social del alumnado.

Tanto los denominados *grupos interactivos* como las tertulias literarias tienen su base en el aprendizaje dialógico, fundamentado en una concepción comunicativa y basado en el postulado de que el conocimiento se construye a través de la interacción, primero desde un plano social para ir, progresivamente, interiorizándose o integrándose como conocimiento propio.

Por ello, para aprender es necesario provocar situaciones de interacción comunicativa y social abundantes y basadas en la igualdad (no en las relaciones de poder), lo que significa reconocer las aportaciones de todos los agentes implicados en la educación (fundamentalmente, los alumnos, pero también sus familias y otros agentes).

Mediante el diálogo se transforman las relaciones sociales, el entorno y el conocimiento propio:

---

5. Teniendo en cuenta que el concepto de homogeneidad, en una sociedad tan diversa como la actual, dista mucho de ser uniforme o similar al de décadas pasadas.

El aprendizaje dialógico se produce en interacciones que aumentan el aprendizaje instrumental, favorecen la creación de sentido personal y social, están guiadas por principios solidarios y en las que la igualdad y la diferencia son valores compatibles y mutuamente enriquecedores. (Aubert *et alii*, 2008: 16)

### 3.1. Los grupos interactivos

Los grupos interactivos constituyen una forma de organización del aula que ofrece buenísimos resultados en lo que concierne a la mejora del aprendizaje y la convivencia. Con este modo de trabajar se multiplican y diversifican las interacciones, a la vez que aumenta el tiempo de trabajo efectivo.

Los grupos interactivos se caracterizan por la forma en la que se organiza el aula y por la inclusión de otras personas adultas (además del profesor) en la misma.

Su funcionamiento es el siguiente: en el aula se realizan agrupaciones de cinco o seis alumnos, heterogéneas en cuanto al nivel de aprendizaje, género, cultura, etc. En cada grupo se realiza una actividad concreta – de una duración de unos 15-20 minutos– mientras una persona adulta (voluntaria, familiar o profesional de otro ámbito) tutoriza el grupo asegurándose de que trabajen la actividad y de que se desarrolle el aprendizaje entre iguales, para lo cual los alumnos que terminen antes ayudan a aquellos que tienen más dificultades.

La misión del adulto no es la de explicar; eso lo hace (o lo ha debido hacer antes) el profesor, que se encargará de controlar los tiempos previstos para cada actividad, resolver las dudas que se planteen, etc.

Habitualmente (no es imprescindible pero sí muy recomendable, sobre todo si en el grupo hay alumnos hiperactivos), cuando pasa el tiempo previamente determinado por el profesor (recordemos, 15 o 20 minutos, dependiendo del tiempo previsto para cada actividad) cada grupo se levanta de la mesa y se sienta en otra, cambiando de actividad y de persona tutora, como si se tratara de un *circuito*. Así, al final de la sesión, cada alumno ha realizado unas cuatro actividades diferentes<sup>6</sup>.

---

6. En el caso objeto de estudio, las actividades formaban parte de un proyecto e iban encaminadas hacia la consecución de un producto social relevante, pero podrían haber servido para repasar contenidos, profundizar en algún aspecto de la materia de lengua castellana y literatura, preparar un examen, etc.

### 3.2 *Las tertulias literarias dialógicas*

Las tertulias literarias no están relacionadas con el comentario de textos o con la aplicación de conocimientos de tipo gramatical a los textos. Su finalidad es la construcción colectiva de significado y conocimiento en base al diálogo entre todo el alumnado participante en la tertulia, en la que se potencia el acercamiento directo a las obras clásicas de la literatura universal y el desarrollo de la dimensión oral de la CCL<sup>7</sup>.

Su funcionamiento es el siguiente: en cada sesión el alumnado participante expone su interpretación sobre aquello en lo que se está trabajando en la tertulia dialógica (un texto literario, en el caso objeto de estudio) y expresa al resto de compañeros aquellos sentimientos o impresiones que le suscita, explicando por qué le ha llamado la atención, relacionándolo con diálogos previos en tertulias anteriores, exponiendo su reflexión crítica al respecto, etc. A través del diálogo y las aportaciones de cada alumno –y también de las personas voluntarias que participen– se genera un intercambio enriquecedor que permite profundizar en aquello sobre lo que versa la tertulia, promoviendo a su vez la construcción de nuevos conocimientos. En cada sesión una de las personas participantes asume el rol de moderador, con la idea de favorecer una participación igualitaria y equilibrada del alumnado.

En la tertulia literaria dialógica los alumnos se comprometen a leer un número de páginas o capítulos y a elegir un párrafo que luego leen en voz alta y explican el porqué de su elección. Gracias a estas tertulias y a la lectura de obras clásicas el alumnado adquiere conocimientos, mejora su vocabulario, comprende situaciones y hechos históricos, analiza y extrapola su análisis a situaciones actuales<sup>8</sup>, etc.

## 4. EL PROYECTO ENAMÓRA+E

### 4.1. *Contexto socio-educativo*

La experiencia educativa que proponemos se ha llevado a cabo en un contexto multicultural y bilingüe, el de la Ciudad Autónoma de Ceuta,

---

7. Sobre esta dimensión y, en general, sobre la competencia en comunicación lingüística, véase Pérez Esteve y Zayas (2007).

8. Para la comprensión de relaciones interculturales, respeto, valoración y aprecio de otras culturas, etc. son muy provechosas las tertulias literarias. En la actualidad son muy necesarios estos procesos de interrelación para desarrollar una educación en valores acorde con las demandas sociales.

y uno de sus centros educativos: el Instituto de Enseñanza Secundaria “Almina”.

El Instituto de Enseñanza Secundaria “Almina” se encuentra en el barrio de Villa Jovita, en el extrarradio de la ciudad. A él acuden alumnos procedentes de entornos familiares con un nivel social, cultural y económico medio y medio-bajo. La lengua materna de gran parte del alumnado es el árabe de Ceuta. Aproximadamente el 75% de los alumnos que inician 1º de la Enseñanza Secundaria Obligatoria son arabófonos; no obstante, esta cifra decrece a medida que avanzan los niveles educativos, llegando a un 15-20% en 2º de Bachillerato. En algunos casos, el español apenas se utiliza como lengua vehicular familiar<sup>9</sup>, por lo que resulta muy necesario el refuerzo en actividades y proyectos que tengan como objetivo la adquisición y el desarrollo de la CCL.

El centro está dotado de buenas instalaciones: emisora de radio, aula de informática, pizarras digitales interactivas en todas las aulas, ordenadores portátiles en las aulas... que han hecho más cómoda la realización de las actividades del proyecto.

En general, la implicación de las familias en el proceso educativo del alumnado no es del todo satisfactoria para el profesorado y el acceso a la lectura y a los libros que estas poseen es, en ocasiones, deficiente (Rivera, 2012:154). En otros casos, el entorno familiar sí encuentra una buena predisposición hacia la participación en el proceso de enseñanza/aprendizaje del estudiante, pero carece de las herramientas educativas necesarias para que la ayuda y la colaboración resulten realmente efectivas.

#### *4.2 Contexto sociolingüístico*

Ceuta es una ciudad multicultural, formada fundamentalmente por cuatro comunidades culturales: la occidental-cristiana (55 % de la población total), la árabe-musulmana (42 %), la hindú (1 %) y la hebrea (1,5 %). Los individuos pertenecientes a las dos culturas mayoritarias poseen códigos lingüísticos diferentes: el español o castellano, en el caso occidental-cristiano, y el dialecto árabe ceutí en la cultura árabe-

---

9. A este centro acuden alumnos de núcleos poblacionales con unos índices de analfabetismo muy alto, como son los barrios Príncipe Felipe, Príncipe Alfonso y Benzú. En este último caso es importante también la situación de aislamiento físico y con malas comunicaciones de los vecinos.

musulmana. En el aspecto lingüístico, la comunidad musulmana ceutí es particularmente interesante, al poseer unas características que no se observan en otros hablantes españoles, ya que el árabe no es la lengua oficial del territorio en que se habla y además el bilingüismo posee una gran estabilidad. Sociolingüísticamente podría hablarse de dos *comunidades lingüísticas* diferenciadas –la española y la árabe–, puesto que en ambos casos los hablantes mantienen una interacción y comunicación regular y frecuente en estas lenguas.

En referencia al aspecto social del contacto de lenguas, hay que recordar que el uso que se hace de los tres códigos en contacto en la ciudad: el árabe culto, el *dariya* y el español, no es igualitario ni uniforme. Como muestran las encuestas y estudios realizados, para la población bilingüe el castellano es la lengua de la escuela, mientras que el árabe ceutí se utiliza como lengua familiar y el árabe fusha, lengua de cultura, pertenece al ámbito religioso.

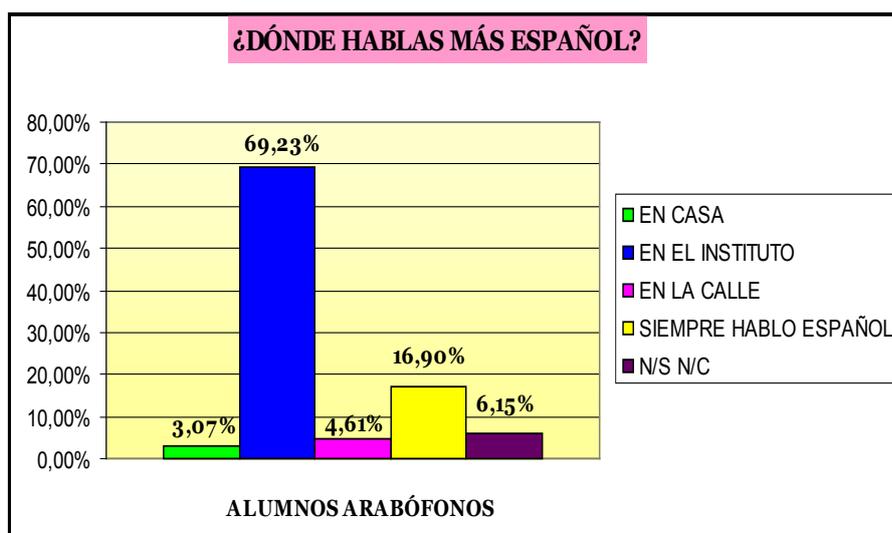


Figura 1. Rivera, 2012: 122.

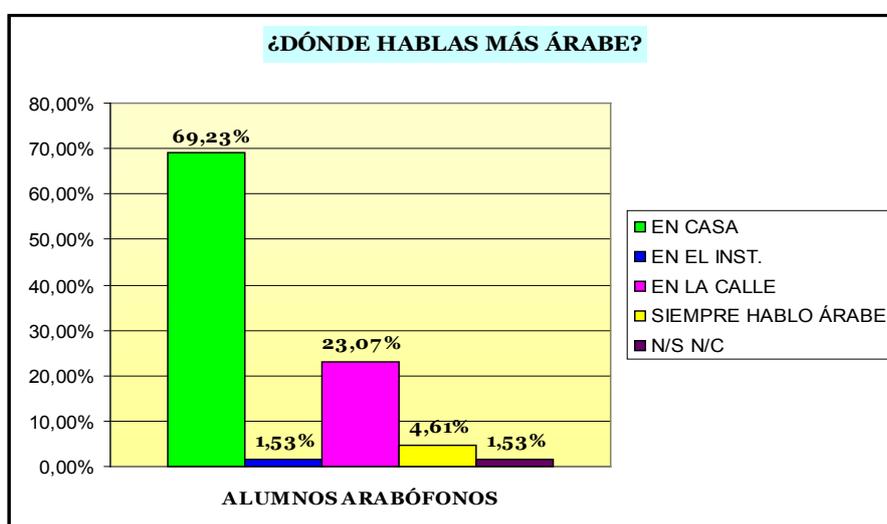


Figura 2. Rivera, 2012: 123.

De manera breve, estos serían los principales tipos de bilingüismo que podrían aplicarse al ámbito ceutí (Rivera, 2012: 109):

- *Bilingüismo substractivo o “de pérdida”*, debido a que el español es la lengua oficial, en la que se imparte enseñanza, y a la ausencia de políticas lingüísticas y sociales de aprecio y valoración del patrimonio cultural del colectivo musulmán.

- *Bilingüismo adscrito*. La lengua española se adquiere tempranamente –alrededor de los tres años de edad– cuando comienza la Educación Infantil (3-6 años).

- *Bilingüismo bicultural*. Al dominio de las dos lenguas va unido una identidad cultural distinta.

- *Bilingüismo secundario*. Pese a que la familia conozca y use el español –en general, alternándolo con el árabe–, la segunda lengua –el español– se aprende formalmente, en la escuela.

- *Bilingüismo equilibrado*. Aquí incluimos a los hablantes que poseen igual fluidez en español y en árabe, en contextos lingüísticos variados.

#### 4.3 Aplicación práctica del ABP: Enamóra+e

El Proyecto Enamóra+e<sup>10</sup> surgió, como todos los proyectos, de una pregunta motriz. En este caso las preguntas fueron: ¿por qué no celebramos el “Día de los enamorados” de una forma diferente y sin fomentar el consumismo? ¿Y si lo hacemos ayudando a quienes más lo necesitan, como una muestra especial de amor y solidaridad?

A partir de ahí, comenzó el proceso de diseñar actividades, elegir criterios de evaluación, determinar criterios de calificación, etc. Todo ello encaminado hacia la obtención del siguiente producto social relevante: un marca páginas que sería intercambiado el “Día de San Valentín” por alimentos para el llamamiento “Ahora + que nunca” de Cruz Roja Española. Asimismo, los alumnos debían dar a conocer el proyecto tanto en el instituto como ante los medios de comunicación.

---

10. El proyecto Enamóra+e ha recibido el Premio nacional de educación para el desarrollo “Vicente Ferrer”, que otorgan la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECID) y el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pueden consultarse las actuaciones realizadas en <http://proyectoenamorate.blogspot.com.es>

Centrándonos en el desarrollo de la CCL<sup>11</sup>, las actividades realizadas fueron:

- Asistencia a charlas (impartidas por el personal de Cruz Roja Española) sobre la situación actual de la pobreza en España, la historia de la institución y la ayuda humanitaria que presta la ONG en situaciones de conflicto. Una vez recibidas las charlas, los alumnos de 1º ESO (los más implicados directamente en el proyecto) realizaron una presentación digital y la expusieron oralmente ante los compañeros de cursos superiores.

- Lectura y selección de poemas de amor clásicos de la literatura española e hispanoamericana.

- Elaboración y recitación de poemas de amor.

- Participación en las tertulias literarias dialógicas, donde se leyó el libro *Robinson Crusoe*. Elección de fragmentos especialmente significativos por algún motivo y explicación pública de ellos.

- Presentación del proyecto en rueda de prensa ante los medios de comunicación locales.

Finalmente, la autoevaluación del proyecto fue realizada por el profesorado en base a entrevistas personales y a reflexiones sobre la práctica docente que quedaron reflejadas en la memoria final del departamento de lengua castellana del IES “Almina”.

#### 4.4 Imágenes de las actividades realizadas



Sesión de grupos interactivos.

---

11. Las actividades que desarrollan otras competencias básicas pueden consultarse en <http://proyectoenamorate.blogspot.com.es/2014/03/las-tripas-de-nuestro-proyecto.html>



Sesión de grupos interactivos.



Evaluación del proyecto en grupos interactivos.



Tertulia literaria dialógica de la obra *Robinson Crusoe*.



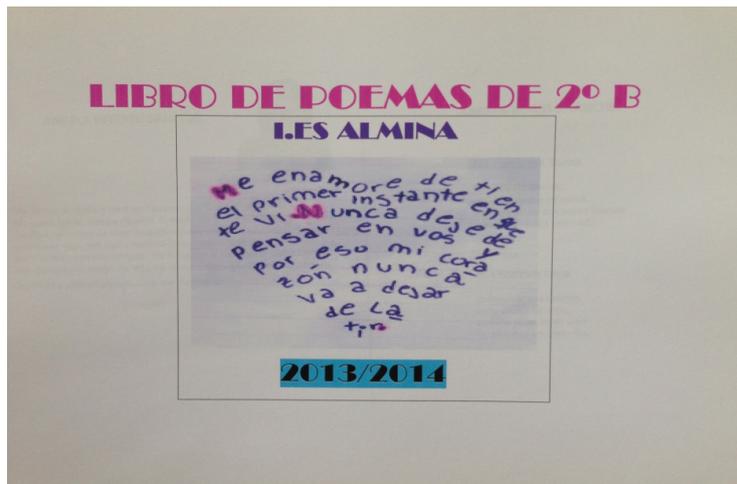
Difusión del proyecto en los medios de comunicación.



Elaboración de marca páginas.



Charlas sobre comunicación.



Libro de poemas de creación propia, 2º ESO.



Lectura y difusión de poemas en “Radio Almina”.



Rueda de prensa para dar a conocer a los medios de comunicación el proyecto.



Rueda de prensa para difundir las conclusiones del proyecto.

## 5. CONCLUSIONES Y RESULTADOS DEL PROYECTO

Los resultados del *Proyecto Enamóra+e* han sido muy positivos. La competencia oral mejoró ostensiblemente con la realización de actividades relacionadas con la exposición apoyada en presentaciones digitales y el hecho de tener que hablar no solo en público, sino ante los medios de comunicación, ha contribuido más que cualquier otra actividad “tradicional” que pueda realizarse en clase a usar la lengua española en situaciones reales de comunicación y con un registro formal.

En general, los alumnos indican en las autoevaluaciones realizadas<sup>12</sup> que su vocabulario se ha visto incrementado gracias al ABP, su pronunciación ha mejorado al esforzarse más “porque viene la tele” o “porque hay gente de Cruz Roja en clase”. No obstante, los avances más significativos se han apreciado en los estudiantes que a priori presentaban más dificultades (acudían a un grupo de apoyo educativo), reconociendo todos que al aumentar su autoestima debido a las responsabilidades que adquirirían o a la publicidad en las redes sociales o los medios de comunicación que se daba a las actividades, se sentían responsables de la buena marcha del proyecto.

En general, el alumnado en la autoevaluación indica que el *Proyecto Enamóra+e* le ha servido para desarrollar, además de la comunicativa, las siguientes competencias:

---

12. Los 40 alumnos que participaron más activamente en el proyecto tuvieron, con voluntarios de Cruz Roja Española, una sesión dedicada a la reflexión sobre el aprendizaje realizado y la autoevaluación personal y académica.

- Aprender a aprender.
- Competencia social y ciudadana.
- Autonomía e iniciativa personal.

Por otro lado, los docentes implicados en el proyecto destacaron los siguientes aspectos, como respuesta a la pregunta “¿qué beneficios posee el ABP frente a la denominada enseñanza tradicional?”:

- Aumenta considerablemente la motivación del alumnado.
- El profesor puede centrarse en problemas o necesidades concretas de los alumnos, pues pasa de ser transmisor de conocimientos a entrenador, facilitador de aprendizajes y dinamizador del aula.
- Se observa la materia desde otro punto de vista, mucho más global, puesto que los proyectos integran varias áreas de conocimiento. Hay aspectos conceptuales que dejan de ser fundamentales y otros, más instrumentales, cobran relevancia.
- Los profesores trabajan también en equipo, por lo que el alumno se siente más partícipe del proyecto. Es decir, si un alumno ve que el profesor le pide lo que él hace (trabajo colaborativo, gestión de información, etc.) es más probable que lo utilice como referente o como modelo.
- Disminuyen los conflictos y mejora la convivencia en el aula.
- Motiva a alumnos considerados indiferentes o desmotivados.
- Sirve para ir introduciendo al alumno en la vida real, puesto que lo que se evalúa no es un contenido sino habilidades y competencias.
- Integra los diferentes estilos de aprendizaje y los distintos ritmos.

## BIBLIOGRAFÍA

Aubert, Adriana *et alii* (2008): *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*, Barcelona, Hipatia.

Eurydice (2002): Competencias clave, [http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod\\_resource/content/2/Competencias\\_clave\\_Eurydice.pdf](http://comclave.educarex.es/pluginfile.php/126/mod_resource/content/2/Competencias_clave_Eurydice.pdf)

Markham, Thom (2003): *Manual para el aprendizaje basado en proyectos*, San José-Costa Rica, La fod.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): *Estudio europeo de competencia lingüística*, Madrid, Subdirección General de Documentación y Publicaciones, vol. I (informe español).

Ministerio de la Presidencia (2013): Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa, Madrid, Agencia Estatal del boletín del Estado.

OCDE (2005): *Resumen ejecutivo. Proyecto DESECO*. <http://www.ocde.org/edu/statistics/desecco>

Pérez Esteve, Pilar y Zayas, Felipe (2007): *Competencia en comunicación lingüística*, Madrid, Alianza Editorial.

Rivera Reyes, Verónica (2012): *El contacto de lenguas en Ceuta*, Ceuta, Instituto de Estudios Ceutíes.

**PROFESORADO DE ENSEÑANZA DE ESPAÑOL  
A INMIGRANTES ADULTOS: PROYECTOS DE  
FORMACIÓN**

**TEACHING SPANISH TO ADULTS IMMIGRANTS:  
TRAINING PROJECTS**

**CARMEN M<sup>a</sup> SÁNCHEZ MORILLAS**

UNIVERSIDAD DE GRANADA

## **RESUMEN**

En el siguiente estudio descriptivo pretendemos aproximarnos al campo de la enseñanza del español para inmigrantes no alfabetizados o con una alfabetización básica en la lengua meta, desde el apartado de la formación del profesorado. Para ello, abordaremos las siguientes cuestiones: a) Breve aclaración terminológica; b) Exigencias formativas; c) Proyectos de formación; d) Reflexiones finales.

## **PALABRAS CLAVE**

Inmigración, segunda lengua, formación, profesorado, enseñanza.

## **ABSTRACT**

In the following descriptive study we are trying to approach the field of teaching Spanish to illiterate or basic literacy in the target language from the point of view of teacher training of immigrants. In order to do this, we will address the following issues: a) Terminological clarification; b) Brief terminological clarification; b) Training Requirements; c) Training projects; d) Conclusions.

## **KEYWORDS**

Immigration, second language training, teachers, teaching.

## 1. INTRODUCCIÓN

En la realidad cambiante de nuestro presente educativo el conocimiento de idiomas es un contenido básico en la formación de cualquier alumno nativo, además de haberse convertido en una necesidad exigida para cualquier futuro trabajador en la sociedad, sobre todo si nos centramos en el área de la docencia.

Hemos asistido, en las dos últimas décadas, al desarrollo urgente de planes educativos diseñados exclusivamente para el fomento del bilingüismo tanto con el alumnado como en la formación del profesorado. Dichos planes han sido aplicados en la mayor parte de los centros educativos, sean públicos o privados. El objetivo final es alcanzar los niveles europeos de bilingüismo que presentes en el resto de países europeos.

Conocer idiomas, por tanto, nos ayuda, ya no solo a convivir, sino a vivir en una comunidad social, a relacionarnos con los otros y a prosperar como ciudadanos libres; es tan importante conocer un idioma que su desconocimiento es una barrera, incluso insalvable, para aquellos que desean insertarse en una comunidad de una lengua no materna. Este es el caso de algunos inmigrantes adultos, el de aquellos que llegan a nuestro país sin ningún tipo o con escasa alfabetización en la lengua meta, el español.

El perfil de estos hablantes es diverso: se trata de usuarios de la lengua meta, en nuestro caso el español, de edad adulta, con un perfil sociocultural variado, y con necesidades idiomáticas diferentes pero con un grado del conocimiento del español común: ligeras nociones, escasas o ninguna noción de nuestro idioma. En cualquier caso representan un grupo de individuos con necesidades educativas específicas, al que les debe corresponder un grupo de docentes profesionales que sepan atender estas necesidades.

Así, dichos hablantes, o más bien futuros hablantes, exigen que exista un profesorado formado, actualizado y preparado para afrontar debidamente las necesidades comunicativas de estos hablantes, siempre desde el principio de urgencia comunicativa, para así desarrollar su competencia comunicativa en la sociedad que les recibe. Desde el punto

de vista docente el profesorado debe mostrar un nivel alto tanto en el conocimiento de competencia intercultural, como la aplicación y uso de metodologías basadas en el aprendizaje cooperativo.

Desde hace un tiempo, aproximadamente en los últimos cinco años, se vislumbran en el mundo académico oficial iniciativas formales de programas de formación del profesorado en español para inmigrantes adultos sin alfabetización; por otra parte, no podemos obviar que sí es cierto que en el periodo de los últimos diez años ha aumentado el tipo de cursos de formación del profesorado de español para inmigrantes que se han llevado a cabo desde iniciativas privadas no académicas o desde instituciones asociadas a las ONG.

Gran parte de las clases de español para inmigrante se imparten desde programas de voluntariado, y en numerosas ocasiones sin presupuesto o con un presupuesto mínimo. Es una realidad patente que, no poseen la adecuada y específica formación que se debe poseer para dar clases de español con el perfil de un alumno inmigrante o refugiado; está claro que para ser profesor de español para inmigrantes no basta con la buena voluntad, sino que se debe dedicar tiempo también a la formación.

En este sentido estas mismas ONG o asociaciones sin ánimo de lucro realizan un esfuerzo, titánico en algunos casos, para organizar talleres, cursos de formación, jornadas... y lograr un entorno formativo, aunque sea con los mínimos requisitos docentes, que persiga la creación de un cuerpo de profesores de español para inmigrantes.

El empleo del tiempo en la adquisición de una adecuada formación implica también el invertir un tiempo precioso buscando ofertas formativas serias, útiles para la comunidad docente y de la que se puedan beneficiar en el futuro nuestros posibles alumnos; dichas ofertas formativas no alcanzan la debida promoción o están ocultas en páginas webs de tipo secundario. Por todo ello, hemos llevado a cabo en nuestro estudio una clasificación inicial que exponga cuáles son los proyectos reglados y no reglados que podemos encontrar en el panorama actual de formación del profesorado de español para inmigrantes, esperando que nuestra aportación sea útil para todos aquellos estudiantes y futuros docentes que deseen adentrarse en esta área del español como segunda lengua.

## 2. BREVE ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA

Previamente a nuestra clasificación de ofertas formativas, deseamos realizar una breve aclaración sobre el lugar que ocupa la enseñanza del español a inmigrantes en el campo de la Lingüística Aplicada.

Desde sus mismos inicios en el campo de la investigación de la Lingüística Aplicada, surgía un área de estudio concreta que era la enseñanza del idioma como segunda lengua cómo se puede observar en los primeros congresos celebrados sobre esta disciplina. Como indica Lluís Payrató (2003:28-29) ya en el II Congreso Internacional de Lingüística Aplicada, celebrado en Cambridge en 1969, se incluían entre los paneles de comunicaciones dos que estaban destinados a los temas de: la “Investigación en la psicología de la aprendizaje de la segunda lengua “ y a la “Medida y corrección de errores en la segunda lengua”; más tarde, en el congreso de Sydney, de 1987, encontramos ya un ámbito específico de la investigación de segundas lenguas denominado “Enseñanza bilingüe: enseñanza de los inmigrantes”.

Situados en la Lingüística Aplicada, la Enseñanza de segundas lenguas es un área de investigación que guarda relación directa con la Didáctica de la enseñanza de una lengua, en nuestro caso, de una segunda lengua, y con los Procesos de adquisición de una segunda lengua. Sin perder de vista este primer encuadramiento del área de estudio, a la que nos acercamos, debemos asumir que se trata de acotar en este campo todavía de la Lingüística Aplicada, la Enseñanza del español como segunda lengua. La Enseñanza del español como segunda lengua abarca también varias líneas de trabajo entre las que se encuentra el español con fines específicos. A su vez, tradicionalmente se ha relacionado directamente esta área de estudio con el español como segunda lengua para inmigrantes:

La enseñanza del español a inmigrantes podría considerarse como un caso más de la enseñanza de la lengua con fines específicos, con unas características comunes con el resto de cursos generales en cuanto a metodología, programación, enseñanza de contenidos, etc. [...]. (González Blasco, 2004: 11).

El ubicar la enseñanza del español a inmigrantes como un español con fines específicos es una cuestión que suscita el debate. Por ejemplo, en el trabajo de Hernández y Villalba (2005) se expone detalladamente

esta problemática. Ambos autores defienden que el español para inmigrantes no pertenece al área del español de fines específicos, pues en la mayoría de cursos de español para inmigrantes solo se utiliza un español “no muy diferente del que se proporciona en los manuales de español estándar”; para asentar esta opinión se basan en el opinión de Cabré (1993). Concluyen que es más exacto hablar de “enseñanza de lenguas con fines específicos” para aquellos cursos que guardan relación con cubrir las necesidades comunicativas relacionadas con el mundo académico o profesional (Hernández y Villalba, 2005, 75). Prefieren optar, entonces, por el “español como lengua de instrucción para los hijos de inmigrantes escolarizados” y la “enseñanza del español con fines laborales”, en este caso la destinada a los inmigrantes.

Lejos de querer ampliar el debate sobre dicha cuestión terminológica, cuestión que por otro lado no es de nuestra competencia, si deseamos señalar que, en nuestro estudio descriptivo, estamos hablando de un español de enseñanza: aquel que adquiere el profesorado que desee impartir clase para un grupo de hablantes que desconocen el idioma, con lo cual estamos ante un discurso especializado implícito en las diferentes ofertas formativas que hemos expuesto. Esta actividad, la de la enseñanza del español a inmigrantes, está directamente relacionada con la Didáctica de la enseñanza de lenguas, un campo teórico concreto de la Lingüística Aplicada. Por tanto, el área de estudio de la enseñanza de idioma de la lengua española a inmigrantes implica, por otra parte, una serie de conceptos relacionados con la metodología y procesos de enseñanza y aprendizaje, elementos necesarios en cualquier didáctica, que debemos tener en cuenta, antes de abordar cuestiones de tipo gramatical o de procesos de enseñanza/aprendizaje de una L2.

Por tanto, se debe distinguir por una parte el discurso especializado de la didáctica o pedagogía del profesorado de español para inmigrantes, y el español con fines específicos o fines laborales contenidos en los cursos de español para inmigrantes.

### **3. EXIGENCIAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES**

En el fenómeno de la inmigración existe un hecho relevante y es que en los procesos de globalización existentes, no solo en el plano económico, político-social o cultural, sino en el mismo nivel demográfico,

se producen factores de cambio que deben ser tenidos en cuenta en el proceso educativo de enseñanza-aprendizaje por lo que urge que el profesorado se forme de una manera continua, esto es, que se aplique lo que se conoce como *reciclaje profesional*. Encontramos, pues, que estos mismos profesores, los profesores de español para inmigrantes, deben estar abiertos a “[...] una educación competente para crear personas informadas, críticas, justas, con capacidad para resistirse a ser tratadas como meros objetos de la actividad económico globalizada” (Santos Rego *et alii*, 2014:124).

Primero, todo profesional que desee formarse en la enseñanza del español para inmigrantes debe partir de las ideas que posee, o no, sobre la población inmigrante de nuestro país y sobre qué temas son los específicos para la enseñanza para inmigrantes; dicha reflexión previa puede acercar al profesional de esta área a tomar una conciencia más real de las circunstancias de aprendizaje de sus futuros alumnos. Estas mismas circunstancias de aprendizaje influirán en el tipo de gramática que se enseñe, así como en el tipo de razones que se aporten para aprender el idioma, o actividades que se diseñen para el diferente entrenamiento de las competencias comunicativa, pragmática y gramatical. Por ejemplo, los temas más relevantes para los inmigrantes adultos guardan relación con la obtención de permiso de trabajo o de residencia, papeleo sobre altas y registros en la Seguridad Social, o cómo pedir algún tipo de subvención, así como temas de carácter educativo y de formación.

En España, como ocurre en otros países europeos, no existe un único modelo cultural y social de inmigrante, sino que existe multiplicidad de ellos. Como indica María R. Rodríguez (2003: 134), se añade el aliciente de que la población extranjera que llega es de dos grandes zonas: de la Europa comunitaria, multiplicada por seis entre las décadas de 1960 y 1990, y los no europeos que han aumentado su número desde 1985, si bien es cierto que el porcentaje de inmigrantes ha descendido en los últimos tres años desde que la crisis económica se hiciese más patente. Todo ellos son factores a tener en el diseño de un programa curricular de español para inmigrantes: no solo trataremos cuestiones gramaticales, sino también culturales por lo que es relevante saber y conocer desde qué parte del mundo provienen nuestros alumnos.

Más arriba señalábamos, respecto a la formación del profesorado de español para inmigrantes, que en muchos casos no se ha recibido la

formación básica o no se ha tenido en cuenta las diferentes secciones de formación respecto a los tipos de hablantes con los que se va a tratar, esto es, no es lo mismo la enseñanza para adultos que para niños o adolescentes; en muchos casos se integran en un mismo grupo de aprendizaje tanto a los alumnos adultos con los alumnos de menor edad, o se utilizan para ambas franjas de hablantes los mismos métodos de alfabetización cuando el tratamiento pedagógico debe ser bien diferente. Como indica González Blasco (2004: 111): “Así los niños y jóvenes necesitarán la nueva lengua para utilizarla en contextos educativos, mientras que los adultos la necesitarán para desenvolverse en ámbitos profesionales”.

En gran parte de los centros educativos públicos existen aulas de español para inmigrantes que se conciben como aulas de medidas compensatorias donde algunos docentes son destinados, sin formación para español como lengua para inmigrantes, a llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua meta paralelo al que se produce en las aulas oficiales. Ocurre que, como indica Díaz Aguado (2003), que el profesorado repite fórmulas didácticas y pedagógicas no adaptadas a las necesidades de los alumnos y que en ciertos casos cuyos contenidos son ajenos al currículo oficial. El docente, por tanto, se estanca aplicando las fórmulas de manuales, no necesariamente adaptados a la población inmigrante, por lo que tampoco desarrolla sus propias estrategias docentes. No se trata, por tanto, de desarrollar un currículo oficial paralelo al de la lengua meta, sino de un currículo integrador de carácter intercultural desde un plano de la igualdad que permita el enriquecimiento de ambas partes: de la nativa y de la no nativa.

Por ello no se debe asumir que el profesorado, sea cual sea la especialidad, se convierta en un profesor de urgencia para paliar las necesidades educativas de los colectivos de hablantes de español inmigrantes, sino que debe asumir que debe existir un profesorado formado de manera específica para asistir al conjunto de estos hablantes.

La formación del profesorado de español para inmigrantes, según apunta Pastor Cesteros (2007: 3), debe partir en el ámbito universitario, de los siguientes puntos:

- Programa de formación especializada como profesor de ELE.
- Programa de formación especializada en inmigración e interculturalidad.

La misma autora justifica que sea desde el ámbito universitario pues (Pastor Cesteros, 2007: 3): “[...] esta cualificación comienza en la universidad, porque a cualquier profesor, ya ejerza en la enseñanza reglada [...], ya en la enseñanza no reglada se le exige una licenciatura que, en la mayoría de casos, y según el nivel educativo, suele ser la de Educación o Filología”.

González Blasco (2004: 110) apunta que la enseñanza del español a inmigrantes es un ejemplo concreto de inmersión lingüística; en este caso coincide con Hernández y Villalba (2005). Se entiende que los alumnos poseen unos objetivos de aprendizaje diferentes a los que podrían tener estudiantes de español que se aproximan a nuestro país en otras circunstancias diferentes a las de la inmigración.

Teniendo en cuenta todo esto el profesor de español para inmigrantes adultos debe ser capaz de revisar, adaptar y seleccionar materiales que respondan a las necesidades de este alumnado específico, comprendiendo que el modelo que aprenden es prácticamente de inmersión. Por otra parte, se debe contemplar también que la motivación y necesidades de aprendizaje son también importantes a la hora de buscar el nivel académico y objetivos de enseñanza considerando la edad y cultura de los grupos de hablantes adultos.

#### **4. PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN DE PROFESORADO DE ESPAÑOL PARA INMIGRANTES**

En el siguiente apartado expondremos algunas iniciativas de investigación y formación del profesorado de español para inmigrantes adultos creados, ya no solo desde el ámbito universitario-académico, sino desde otras iniciativas autonómicas o privadas o de carácter personal.

Para nuestra recopilación hemos tomado como criterio común el que todas las ofertas formativas que han utilizado o se sirven de internet para su difusión y correcta promoción así como el uso de otras vías de comunicación social.

No podemos obviar, por otra parte, la existencia de manuales de formación profesional u orientación laboral que abarcan, desde la vía de la administración educativa, el ámbito de enseñanza de español para inmigrantes, ni tampoco aquellos manuales relacionados con la formación del profesorado en materia de educación intercultural. A modo de ejemplo citamos los siguientes textos, creemos que básicos, en

la formación del profesorado de enseñanza de español a inmigrantes:

-Cáritas Española (2002): *Manual de lengua y cultura para inmigrantes*, Edita Cáritas Española.

-García Armendáriz, M.V. y Martínez Mongay, A. M. (2003): *Español como segunda lengua (EL/2) para alumnos inmigrantes: propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Gobierno de Navarra. Fondo de Publicaciones.

-Galvín Arribas, I. y Santiago Corbillo, P. (1998): *Lengua española para inmigrantes: material de apoyo*, Fundación Formación y Empleo.

-Ríos Rojas, A. y Ruiz Fajardo, G. (2008): *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*, Universidad Internacional de Andalucía.

-Sociedad Española de la Librería, (2003): *La enseñanza de español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes: orientaciones y actividades para la clase*, Sociedad Española de la Librería.

-VV. AA. (2006): *Diversidad lingüística y educación intercultural: didáctica de español para extranjeros*, González Álvarez, C. y Vila Merino, E. S. (coords.), Universidad de Málaga.

-Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Para constituir una cronología concreta sobre las ofertas formativas para el profesorado de español a inmigrantes, valga, como antecedentes a nuestra aportación descriptiva, la información recogida en el volumen coordinado por Emma Martinell titulado *La oferta formativa del profesorado de ELE*, (2004), así como el estudio de Pastor Cesteros (2007). En ambos trabajos podemos encontrar información acerca del estado e interés existentes por las diferentes ofertas formativas de la enseñanza de español para inmigrantes entre los primeros años del siglo XXI.

En el volumen coordinado por Martinell se han estudiado las ofertas formativas que existían a principios de la primera década del siglo XX

y que estaban relacionadas con la formación del profesorado en ELE desde las carreras de filología, formación de profesorado en editoriales especializadas o en centros educativos como International House.

El estudio de Pastor Cesteros (2007) está centrado en las asignaturas y programas educativos de formación de profesores de español como segunda lengua. Se expone que desde la década de los 90 se registra un aumento de asignaturas optativas con temas relativos a la formación del español como segunda lengua en planes de estudio de universidades españolas como Barcelona, Oviedo, Zaragoza, Salamanca, UNED, Pablo de Olavide o Málaga. Pastor Cesteros añade, además, la de Santiago de Compostela, Vigo, La Coruña, León, Autónoma de Barcelona y Alicante.

La misma autora apunta como específicos de segundas lenguas a inmigrantes los contenidos ofrecidos por las siguientes universidades:

- Curso de Postgrado, Profesor de Español para alumnos inmigrantes. Universidad de Zaragoza.

- Experto Universitario en la Lengua Española en la integración de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas. UNED.

Pastor Cesteros (2007) señala que, partiendo de su propia experiencia, encuentra ha encontrado en el ámbito de la Lingüística Aplicada un mayor interés en la enseñanza del idioma a este grupo de hablantes tanto en asignaturas de Filología, Magisterio (en su caso en la Universidad de Alicante), cursos de formación del profesorado del Instituto Cervantes así como en varios másteres de enseñanza de español para extranjeros.

En la actualidad, en 2014, en la mayor parte de los programas de doctorado y másteres de las universidades españolas, así como en asignaturas de grado de las Filologías, encontraremos asignaturas, o parte de las mismas, que están enfocadas a la didáctica y la formación del profesorado de español para inmigrantes.

Teniendo en cuenta lo dicho más arriba, la recopilación que ofrecemos, aunque mínima, muestra diferentes tipos de ofertas formativas que se pueden encontrar en la red.

Para una mejor explicación de nuestra descripción hemos realizado la clasificación con las siguientes divisiones:

-Proyectos académicos universitarios: aquellos que se están llevando a cabo bajo financiación europea y relacionados con instituciones educativas oficiales.

-Proyectos no académicos y no universitarios: relacionados con entidades privadas o con organizaciones/asociaciones sin ánimo de lucro. Dentro de este apartado incluimos páginas web que remiten a lugares digitales específicos para la formación del profesorado de español para inmigrantes, así como otros lugares que, no siendo propios para la formación del profesorado, pueden servir como herramientas de consulta indirecta. Como último elemento añadimos algunos ejemplos de aquellas comunidades autónomas que ofrecen programas de aprendizaje de español para inmigrantes, así como de asociaciones sin ánimo de lucro que ofrecen cursos de formación para el profesorado de español para inmigrantes.

#### *4.1. Proyectos académicos universitarios*

##### *4.1.1. EU-Speak 1 y 2*

Se trata de un proyecto multilateral financiado por el programa Grundtvig de la Unión Europea y que está centrado en el aprendizaje permanente de profesores de inmigrantes adultos no alfabetizados; en cada país la lengua meta es la lengua de aprendizaje, siendo en el área en español nuestra idioma el seleccionado y el que se aprende en aulas u otros centros académicos (EU-SPEAK, 2, 2014).

Dentro de este proyecto participan las universidades europeas de Ámsterdam, Colonia, Granada, Jyväskylä y Newcastle; los socios estadounidenses son el Instituto Americano de Investigación (Washington DF), el Centro de Lingüística Aplicada (Washington DF) y la Universidad de Virginia.

En el área española, actualmente el proyecto se encuentra la terminación de su primera fase y se está desarrollando en su segunda fase. En la primera etapa se ha procedido al diseño, realización de encuestas y entrevistas a profesores y otros miembros de la comunidad académica que están directamente insertados o guardan relación directa con alumnos del perfil descrito. A raíz de los resultados de dichas entrevistas y encuestas se han elaborado una serie de listados de conocimientos

y habilidades deseables que todo profesor de lengua española como segunda lengua debe contemplar en su formación.

Se ha realizado un análisis estadístico filtrado por el programa SPSS (Statistical Package for Social Sciences) por el que se han filtrado los datos obtenidos referentes a los conocimientos y habilidades que un profesor de lenguas extranjeras para inmigrantes debe reunir por lo que en el estudio realizado se revela que dichas características son necesarias e importantes.

Por otra parte, entre otros resultados se ha observado que aquellos profesores con más experiencia y bagaje profesionales han concedido una puntuación negativa a la sección de evaluación, mientras que aquellos con menos experiencia le otorgan una valoración más alta, casi por encima de la media. Entre todas las secciones valoradas aquella que define la habilidad de seleccionar y desarrollar materiales, o aquella de procesos de coordinación del profesorado han sido las más altamente estimadas entre los participantes del estudio.

La segunda fase, iniciada en julio de 2014, abarca el campo de estudio de los centros de interés deseables que debe centrar la formación de un profesional de la enseñanza en el área de lengua español con fines específicos en la inmigración.

#### *4.1.2. Cursos de formación continua de la Universidad de Nebrija*

Desde otro ámbito académico, la Universidad de Nebrija en colaboración con el Instituto Cervantes, realiza cursos de formación del profesorado de español como segunda lengua. El caso específico de “Didáctica del español para inmigrantes” es otra oferta formativa que señalamos en nuestro estudio (Nebrija, 2014).

Como en el caso de otros cursos, semejantes a los de Instituto Cervantes, se trata de un plan educativo on-line de 100 horas de duración. Como se indica en la propia página web, los destinatarios son personas que deseen iniciarse en el mundo de la formación de la enseñanza de español para inmigrantes. El objetivo principal es ofrecer un panorama *didáctico y pragmático* de las clases de español a este colectivo.

Desde el punto de vista formativo, el curso se centra en los siguientes núcleos:

- La competencia comunicativa y las actividades comunicativas de la lengua.
- Planificación y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Recursos y dinámicas de aula.

Estos mismos temas podemos verlos insertos en el manual del Instituto Cervantes anteriormente comentado. Entre los objetivos de este curso encontramos los siguientes:

- Disponer de un panorama general y específico de la situación migratoria en España sobre la migración.
- Proveerse de ciertos recursos metodológicos básicos para actuar en la enseñanza del español a grupos de inmigrantes.
- Analizar las necesidades comunicativas y lingüísticas de las personas migrantes en diferentes situaciones y ámbitos de la vida cotidiana.
- Responder a tales necesidades a través de una intervención didáctica adecuada.
- Disponer de criterios didácticos muy prácticos para planificar las clases.
- Dotarse de diferentes técnicas y habilidades para la actuación docente en el aula, con distintos agrupamientos y recursos.

No es extraño que la Universidad de Nebrija ofrezca un curso tan específico dentro de la formación del profesorado, pues hemos de recordar que la Universidad de Nebrija posee un Grupo de Investigación en Lingüística Aplicada en Enseñanza de Lenguas Extranjeras, con área en español e inglés, que en la misma área de español muestra la línea de investigación “Estudios de la inmigración. Lingüística aplicada a la enseñanza y certificación lingüística comunicativa del español como lengua extranjera para inmigrantes”. Dicho Grupo de Investigación está relacionado con la obtención del Diploma Letra, un trabajo de investigación de Certificación lingüística para trabajadores inmigrantes que desarrolla en la Comunidad de Madrid.

#### *4.1.3. Modalidad online: Especialista universitario en la didáctica de la enseñanza del español como 2L a inmigrantes. Universidad de la Rioja*

Como en otros centros universitarios, la modalidad online está siendo la más notable entre los cursos de formación o de tipo de especialización universitaria que ofertan las instituciones académicas regladas para facilitar la comodidad de los estudiantes que han elegido esta vía de formación.

En este caso se trata de una asignatura o título de especialista que está enlazado con el Máster de Didáctica del Español como segunda lengua impartido por la Universidad de la Rioja mediante la Fundación del mismo nombre (Fundación Unirioja, 2014).

#### *4.1.4. Modalidad semipresencial: Máster Universitario en Enseñanza del español/catalán para inmigrantes de la Universidad de Lérida*

Se trata de un máster adaptado a la carga lectiva exigida por el proceso Bolonia (60 créditos) y cuyo objetivo principal es capacitar a docentes de esta área de especialidad para desarrollar su labor en contextos pedagógicos enfocados a hablantes inmigrantes.

Según se puede leer en la página web del máster (UDL, 2014), entre las asignaturas que se cursan, para ambas lenguas, se pueden localizar las siguientes materias relacionadas con el profesor de formación del profesorado:

- Diseño curricular y elaboración de materiales didácticos.
- Enseñanza de:
  - Competencia cultural.
  - Corrección fonética y del léxico.
  - Gramática desde el uso de la lengua.
  - Lengua y la cultura a colectivos inmigrantes.
  - Cuatro destrezas lingüísticas.
  - Técnicas de evaluación.

## 4.2. Proyectos no académicos y no universitarios

### 4.2.1. Instituto Cervantes

El Instituto Cervantes, desde su creación en 1991, se ha convertido en uno de los centros con más experiencia en el tema de la enseñanza de español como lengua extranjera; en el Plan Curricular se ha diseñado un instrumento válido como guía de contenidos tanto para el estudiante de español como para el profesorado de enseñanza del español. Por tanto, continuando con su andadura y objetivos iniciales, de dar a conocer la cultura hispánica y la lengua española, desde hace unos diez años habilitó un espacio para la enseñanza de español, esta vez, para inmigrantes que puede encontrarse desarrollado en su página *web*.

En el Centro Virtual Cervantes encontramos, página oficial del Instituto Cervantes, dentro se ofrece el apartado específico de “La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes”, en su Biblioteca ELE (Biblioteca del profesor ELE, 2014). En esta sección se puede localizar información técnica sobre la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes, enfocada principalmente para la formación del profesorado de español a inmigrantes, las conclusiones del Encuentro “La enseñanza de español a inmigrantes”, celebrado en Madrid, en 2003; el manual “Español como lengua nueva”, concreto para la formación del profesorado de español como segunda lengua para inmigrantes; el foro de discusión sobre lengua e inmigración “Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de lenguas en Europa”, abierto en 2001, y, por último, la sección “Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes”. De todas estas secciones la que nos parece más novedosa para nuestro estudio es la del manual *on-line*, *Español como lengua nueva*, que a continuación pasamos a comentar.

#### 4.2.1.1. Español como lengua nueva<sup>1</sup>

El Instituto Cervantes llevó a cabo la realización de un manual que se encuentra a disposición de los profesores de español para inmigrantes en su página *web*. El principal objetivo de este manual es ayudar a los docentes de esta área proponiéndoles unas primeras orientaciones

---

1. Dicho manual no se ha incluido en el listado de los textos considerado como básicos para la formación del profesorado de español para inmigrantes, dado que se ha clasificado como un recurso online junto con el resto de proyectos que hemos seleccionado para nuestro estudio.

sobre cómo abordar un curso de español para inmigrantes centrado en la lengua y en la cultura.

El manual se divide en tres capítulos principales: orientaciones metodológicas, ámbitos de programación y guía de recursos didácticos.

En el capítulo de orientaciones metodológicas se indican quiénes son los destinatarios de una programación de español como lengua extranjera, además de describir los componentes básicos que deben incluir en ellas, esto es, los contenidos necesarios que deben incluirse. El primer contenido, las funciones comunicativas básicas para la vida diaria, es el que rige el resto de conocimientos sobre gramática (con fines prácticos-comunicativos), léxico (solo aquel conocido y que será utilizado por el hablante de español en su vida diaria), elementos socioculturales y tipos de texto (adecuados a las actividades que han sido seleccionadas según las funciones comunicativas básicas), estrategias de aprendizaje y comunicación y habilidades interculturales.

Posteriormente, encontramos que se describen especificaciones para la realización de la temporalización (en el apartado 3) y especificaciones sobre la metodología (apartado 4) centradas, sobre todo, en el rol del profesor, el tipo de actividades o los materiales a nuestro alcance. La temporalización propuesta se centra en el desarrollo del programa en dos semanas, con clases presenciales, de 30 horas en total, a razón de una hora de clase diaria de lunes a viernes.

En el capítulo tercero, ámbitos de programación, el profesorado puede tomar nota de contenidos didácticos directos, como: saber presentarse, dar datos personales, hacer compras, utilizar el transporte público, buscar empleo o una vivienda, etc.

El manual se cierra con una bibliografía que ofrece un listado de sitios web (guía de recursos didácticos, recursos para la formación de profesores de español para inmigrantes u otros sitios webs de interés), además de listado de recursos bibliográficos útil para desarrollar un programa educativo de español como lengua extranjera para inmigrantes.

#### *4.2.2. Proyectos subvencionados con capital privado*

##### *4.2.2.1. Inmigramob*

Inmigramob ([www.inmigramob.com](http://www.inmigramob.com)) es un proyecto diseñado por Carolina Gracia gracias a la ayuda prestada por el programa *Think Big*

de la Fundación Telefónica; en su actual equipo cuenta con un amplio voluntariado con miembros de países de habla hispana y no hispana.

El proyecto Inmigramob está centrado en el desarrollo de una aplicación móvil, una aplicación, que desea ayudar a los inmigrantes a aprender español. Se trata de una herramienta útil para cualquier usuario de la red pues se puede descargar de manera gratuita. Su instalación no necesita un móvil de gama alta y no es necesaria la conexión a internet para su uso. Dicha herramienta está pensada para que la utilicen los inmigrantes que buscan trabajo o desean regularizar su situación.

Aunque inicialmente el material estaba destinado a los alumnos inmigrantes de la comunidad autónoma madrileña se espera que:

Todas las personas de habla no hispana que quieran encontrar trabajo en un país donde se hable español. Es decir, aunque nuestro foco son los inmigrantes que llegan a España, más adelante pueden hacerse modificaciones típicas del lenguaje de los diferentes países de América Latina con el fin de utilizar la *App* en estos países.

Aprovechando una estancia en Brasil, intentaremos que los jóvenes brasileños que se encuentren en una situación de búsqueda de empleo en un país de habla hispana también utilicen nuestra *App*. Esto servirá como fase piloto de la aplicación antes de sacar la versión final ([www.inmigramob.com](http://www.inmigramob.com)).

En su página web podemos encontrar las diferentes fases de desarrollo que se han a cabo con éxito a lo largo de los dos últimos años:

1. FASE PRIMERA. PLAN DE PROYECTO: análisis de la programación *software* del proyecto, arquitectura tecnológica, márketing, puesta en marcha.
2. FASE SEGUNDA. ARQUITECTURA TECNOLÓGICA: alta del servicio de *hosting* para la página *web*, alta del dominio en Internet.
3. FASE TERCERA. MÁRKETING: diseño de la marca y logotipo, difusión en redes sociales, video promocional, diseño e impresión de carteles publicitarios.
4. FASE CUARTA. EDICIÓN DEL PROYECTO: navegación para la *App* móvil, creación y adaptación de contenidos, diseño de la *App* móvil.

5. FASE QUINTA. PRUEBAS Y PUESTA EN MARCHA. Lanzamiento del programa en fase *Beta*. Lanzamiento del programa en comunidades de inmigrantes de España (Madrid, Sevilla).

#### 4.2.3. Páginas web con información específica de enseñanza de español para inmigrantes útil para el profesorado

4.2.3.1. Todoele ([www.todoele.net](http://www.todoele.net)): página web creada para la recopilación de materiales e información específica dentro del área de enseñanza de español. Podemos encontrar materiales concretos para el estudio y enseñanza de español para inmigrantes.

4.2.3.2. Segundas Lenguas e Inmigración: Revista electrónica centrada en la investigación sobre didáctica del español en con alumnos inmigrantes (<http://www.segundaslenguaseinmigracion.com/>). Dicho portal web es coordinado por Félix Villalba y Maite Hernández.

4.2.3.3. Asilim ([www.aslimi.org](http://www.aslimi.org)). Asociación sin ánimo de lucro conformada por profesores de español como lengua extranjera cuyo objetivo es asistir a la población inmigrante de Madrid. Entre sus recursos hallaremos un listado de talleres enfocados a la formación del profesorado de español para inmigrantes.

4.2.3.4. Formación Superior de Enseñanza de Español a Inmigrantes. Curso online de la plataforma privada Liceus ([www.liceus.com](http://www.liceus.com)).

#### 4.2.4. Otras páginas web con recursos de español para inmigrantes

En nuestra búsqueda de proyectos de formación de profesorado de español de tipo no académico, hemos seleccionado los siguientes sitios web. No todos ellos son proyectos de formación directos, sino que se pueden contemplar como meras fuentes de consulta de información o de recursos didácticos de la enseñanza del español como lengua extranjera para inmigrantes. Destacamos las siguientes direcciones:

4.2.4.1. “Español para inmigrantes y refugiados”: (<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>) Blog centrado en los recursos tanto para inmigrantes, refugiados y para profesores de español para inmigrantes.

4.2.4.2. “Español activo”: (<http://www.e-activo.org/profesorasdespanol/>) Entidad sin ánimo de lucro, nacida en 2008, que

ofrece en su página *web* concebida nociones para el repaso de cuestiones gramaticales y culturales en español.

4.2.4.3. Página de Jesús Alonso del Viejo (<https://sites.google.com/site/espanoll2yle/home>). Sitio *web* mantenido por su autor que ofrece material descargable acerca de la formación del profesorado de español a inmigrantes y español como segunda lengua.

#### 4.2.5. Páginas *web* sobre inmigración y español como segunda lengua de las comunidades autónomas

Hemos creído relevante también destacar el papel que realizan algunas comunidades autónomas responsabilizándose acerca de la situación del inmigrante que desee hablar español. Entre algunos ejemplos podemos encontrar los casos de:

4.2.5.1. Centro de formación en el País Vasco (<http://www.epairun.hezkuntza.net/web/guest/espanol-para-inmigrantes>): En la página *web* del Departamento de Educación, Política Lingüística y Cultura del País Vasco hallaremos una sección específica para la enseñanza del español a inmigrantes. En esta misma sección se encuentra información acerca de clases presenciales en las poblaciones de Irún y Hondarribia.

4.2.5.2. Inmigramadrid. Portal de Integración y Convivencia: ([http://www.madrid.org/cs/atellite?language=es&pagename=PortalInmigrante%2FPage%2FINMI\\_home](http://www.madrid.org/cs/atellite?language=es&pagename=PortalInmigrante%2FPage%2FINMI_home)) se ofrece un listado de cursos de español que pueden solicitarse en diferentes ONG.

4.2.5.3. Consejería de Educación de la Junta de Andalucía: publicaciones enfocadas a la orientación del profesorado destinado a la enseñanza de español a alumnos inmigrantes. Las publicaciones son gratuitas y pueden encontrarse en el portal *web* de la institución bajo el título: “Plan Andaluz de Educación al Inmigrante”.

## 5. REFLEXIONES FINALES

Una vez que hemos realizado este sucinto recorrido por las oportunidades formativas específicas para el profesorado de español para inmigrantes adultos, que se habilitan en la red, podemos determinar los siguientes puntos de reflexión:

1. Existen diferentes vías para la formación del profesorado de español para inmigrantes que parten desde dos contextos: académico universitario y no académico y no universitario. En el nivel académico los estudiantes de español se pueden optar entre cursos de especialización – que se incluyen en máster de formación del profesorado ELE en general, cursos de postgrado o máster, tanto *on-line* como a nivel semipresencial.

En el nivel no académico ni universitario hallaremos recursos de formación online gratuitos, aplicaciones móviles con contenidos relativos a la formación del profesorado de español para inmigrantes así como *webs* con información relativa a esta área de formación, u otras que registran fondos bibliográficos necesarios para la consultad de diversos materiales. Dentro de esta misma sección se recopilan las direcciones de los departamentos educativos de las comunidades autónomas que registran información sobre español para inmigrantes.

2. Desde el punto de vista académico resulta necesario estudiar, de manera previa, una carrera relacionada con la filología, lenguas modernas o con traducción para lograr los conocimientos pertinentes y relativos a la gramática de un idioma. Por el contrario, si se parte únicamente de la formación desde contextos no académicos se puede no alcanzar un conocimiento amplio de los contenidos gramaticales de la lengua materna, pero sí otros de tipo profesional y contextual que en las carreras universitarias no se oferta, sobre todo aquellos de contenidos relacionados con el mundo laboral. Por tanto, un camino formativo ideal sería aquel que partiese de un contexto académico regulado pero se fuera completando con otros contenidos relativos a la formación no ocupacional o de carácter permanente.

3. Coincidimos con Santos Rego *et al.* (2014: 126) al señalar que la Administración educativa de nuestro país debe ser la encargada de mejorar el modelo de formación del profesorado de español para inmigrantes, tanto a nivel no universitario como universitario; en el segundo caso deben alentarse los proyectos de investigación que permitan una mejora transmisión del conocimiento de manera que todos los docentes implicados en el proceso de enseñanza de español para inmigrantes adultos puedan beneficiarse. Gran parte de la investigación sobre el tema de la inmigración se ha centrado en el proceso transformador que supone para generaciones enteras, padres e

hijos, además del estudio de tipo de cuestiones económicas o políticas (Rodríguez Izquierdo, 2003: 135).

4. Debe existir, en el panorama actual de formación docente de especialidades del español como lengua extranjera, un itinerario formativo de profesionalización enfocado exclusivamente a la enseñanza del español como 2L a inmigrantes adultos sin alfabetizar. Dicho itinerario formativo debe estar constituido por contenidos curriculares que giren en torno al concepto de interculturalidad y la atención a la diversidad; debe partir siempre desde la legislación vigente relativa a inmigración, desde el punto de vista administrativo como educativo, y concebir un espacio amplio para el conocimiento profundo de otras culturas y formas de pensar, dado que este tipo de profesorado va a enfrentar a situaciones y alumnos muy diversas.

5. Somos conscientes de que la clasificación, así como ejemplos aportados, solo suponen un pequeño escalón en el panorama general que debería estar trazado desde hace varios años. Los ejemplos seleccionados solo son una pequeña representación del tipo de oportunidades formativas para todos aquellos que deseen especializarse en la docencia del español para inmigrantes.

## BIBLIOGRAFÍA

Biblioteca del profesor ELE/Instituto Cervantes, (2014). Disponible en: <[http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/default.htm)>, [20-05-2014].

Eu-Speak, 2 (2014), *Newsletter*, nº 2.

Díaz Aguado, M. J. (2003): *Educación intercultural y aprendizaje cooperativo*, Madrid, Pirámide.

Cabré Castellví, M. T. (1993): *La terminología: teoría, método, aplicaciones*, Barcelona, Editorial Antártida/Empúries.

Fundación Unirioja (2014), Fundación de la Universidad de la Rioja. Disponible en: <[www.fundacionunirioja.es](http://www.fundacionunirioja.es)>, [23-05-2014].

González Blasco, M. (2004): “Un espacio en el Centro Virtual Cervantes para los profesores de español para inmigrantes”, en *Glosas Didácticas. Revista Electrónica Internacional*, nº 11, 110-127.

Hernández García, M. & Villalba Martínez, F. (2005): “La enseñanza del español con fines laborales para inmigrantes”, en *Glosas Didácticas. Revistas Electrónica Internacional*, nº 15, 74-83.

Nebrija (2014). Disponible en: Cursos de formación permanente de la Universidad de Nebrija. Disponible en: <<http://www.nebrija.com/otros-cursos/cursos-formacion-continua-profesores/>>, [23-06-2014].

Payrató, Lluís (2003): *De profesión, lingüista. Panorama de la lingüística aplicada*, Barcelona, Ariel Letras.

Pastor Cesteros, S. (2007): “Enseñar una segunda lengua (SL) y en una SL: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes”, *Lingüística en la Red*, 1-7. Disponible en: <[www.linred.com](http://www.linred.com)>, [20-06-2014].

Rodríguez Izquierdo, M<sup>a</sup> R. (2003): “La escolarización del alumno inmigrante, ¿un nuevo reto en la formación del profesorado”, en *Tendencias Pedagógicas*, 8, 133-142. Disponible en: <[www.tendenciaspedagogicas.com](http://www.tendenciaspedagogicas.com)>, [20-06-2014].

Santos Rego, M.A.; Cernadas-Ríos, F.X. & Lorenzo-Moledo, M. M. (2014): “La inclusión de la inmigración y la formación intercultural del profesorado, en *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17 (2), 123-137. Disponible en: <[www.revistas.um.es/reifop](http://www.revistas.um.es/reifop)>, [12-08-2014].

UDL, (2014), MEECI. Plan de Estudios y Guías Docentes. Disponible en: <<http://www.master-ele-o-cle-immigrants.udl.cat/es/pla-formatiu/pla-estudis-guies-docents.html#Ass>>, [23-05-2014].

VV. AA. (2004): *La oferta formativa del profesorado de ELE*, dir. Emma Martinell, Madrid, Edinumen.

## REFERENCIAS WEB

[WWW.ASLIMI.ORG](http://WWW.ASLIMI.ORG). Fecha de consulta: [14/06/2014].

<http://www.e-activo.org/profesorasdespanol/>. Fecha de consulta: [14/06/2014].

<http://www.epairun.hezkuntza.net/web/guest/espanol-para-inmigrantes>. Fecha de consulta: [14/06/2014].

<http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/>. Fecha de consulta: [14/06/2014].

[www.inmigramob.com](http://www.inmigramob.com). Fecha de consulta: [14/06/2014].

[www.liceus.com](http://www.liceus.com). Fecha de consulta: [14/06/2014].

<http://www.madrid.org/cs/>

### **III. EL ESPAÑOL EN CONTACTO CON LENGUAS ORIENTALES**



**ASPECTOS BÁSICOS DEL ANÁLISIS DE ERRORES DE  
ALUMNOS ARABÓFONOS PARA PROFESORES DE  
ENSEÑANZA DE ESPAÑOL**

**BASIC ASPECTS ON THE ERROR ANALYSIS OF ARABIC  
SPEAKING STUDENTS FOR TEACHERS OF SPANISH**

**INMACULADA SANTOS DE LA ROSA**

UNIVERSIDAD DE ORAN

## **RESUMEN**

El alumno de lengua materna árabe tiene unas dificultades específicas en su proceso de aprendizaje de español. En el marco del mundo árabe es muy relevante la situación lingüística dada por la existencia de una lengua culta, que es el árabe moderno, y una lengua de comunicación que son los distintos dialectos específicos de cada país.

Esta investigación parte de la hipótesis de que son precisamente estas variedades dialectales los factores determinantes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera que no se tienen en cuenta en los estudios de Análisis de Errores de alumnos arabófonos.

## **PALABRAS CLAVE**

Arabófonos, lengua madre, diglosia, análisis de errores, español para extranjeros.

## **ABSTRACT**

Students whose mother tongue is Arabic have some specific difficulties in their process of learning Spanish. In the setting of the Arabic context, the linguistic situation is very important due to the existence of an educated language, which is modern Arabic, and a communication language, which are the different dialects of each Arabic country.

This research takes as a starting point the hypothesis that these dialectal varieties are, in fact, determining factors in the process of learning which are not considered within the error analysis of Arabic speaking students.

## **KEYWORDS**

Arabic student, mother tongue, diglossia, error analysis, Spanish as a foreign language.

El modelo de aprendiz de español con el que se va a trabajar en este artículo, es un alumno arabófono, es decir, que tiene como lengua materna (LM) la lengua árabe. Sin embargo, cuando hablamos de lengua árabe, debemos cambiar el concepto preconcebido de lengua<sup>1</sup>. Como veremos a continuación, abordaré las singularidades de este idioma que permitirá conocer mejor el perfil lingüístico de un tipo de estudiante de español de origen árabe y los errores que puede cometer en su aprendizaje del español.

Este trabajo no pretende recopilar un repertorio de fallos ni sintetizar los que aparecen en la bibliografía disponible. Mi objetivo es trazar un panorama de los errores considerados como típicos y analizar las causas que habitualmente se argumentan para explicarlos.

## **1. EL APRENDIENTE ÁRABE DE ESPAÑOL Y SU LENGUA MATERNA**

Cuando un profesor de español como lengua extranjera (ELE) comienza a dar clase a un grupo de alumnos de una cultura y lengua que desconoce, recopila información que le ayudará a salvaguardar diversos problemas ya sean gramaticales, fonéticos, multiculturales, etc. Pero cuando se enfrenta al reto de trabajar con un perfil de alumno que puede resultar complejo por el desconocimiento etnolingüístico que tiene de él, el esfuerzo tendrá que ser mayor para alcanzar una culminación positiva de su labor. Este hecho sucede generalmente cuando se trabaja con un alumno árabe, debido a las características gramaticales de su lengua y por el halo de exotismo orientalista que posee su cultura para el resto del mundo.

### *1.2 Conocimiento previo del profesor de ELE*

Antes de profundizar en las características de la lengua árabe, partamos de unos conocimientos previos que generalmente tiene el profesor de ELE de la lengua materna del estudiante:

¿Qué es lo que más me llama la atención de la lengua árabe?

---

1. Cfr. §1.

	ÁRABE	ESPAÑOL
Lengua	Consonántica, raíz trilitera y cuadrilítera	Sistema vocálico de 5 elementos y un sistema consonántico con 17 unidades
Escritura	De derecha a izquierda	De izquierda a derecha
Grafía	El alfabeto de la lengua árabe: Alifato	El alfabeto de la lengua española: Abecedario, caracteres latinos
Pronunciación	Sonidos que no tiene equivalencia en español: las guturales	Estructura vocálica No hay aspiradas

Siguiendo a Moreno Fernández y Otero (2007: 16) en su descripción de la lengua española, vamos a destacar distintas características que se puede aplicar a una lengua unificada, tanto como sistema lingüístico, como vehículo de comunicación de una amplia comunidad. Estas características se pueden resumir en estos 6 puntos:

- a) Un idioma homogéneo.
- b) Una lengua de cultura de primer orden.
- c) Una lengua internacional.
- d) Una lengua geográficamente compacta.
- e) Una lengua en expansión.
- f) Presenta un índice de comunicatividad muy alto y un índice de diversidad mínimo o bajo.

La lengua árabe, por las características que la definen y conforman, no comparte este perfil de lengua unificada y compacta. Como se analizará a continuación, la lengua árabe moderna culta no corre riesgo de fragmentación por su cariz sagrado<sup>2</sup>, pero es una lengua hablada por un grupo reducido de eruditos y religiosos, distinta de la lengua de comunicación utilizada por la mayoría de los araboparlantes.

### 1.3 La lengua árabe

La lengua árabe pertenece al grupo de lenguas semíticas. El rasgo más característico de esta tipografía destaca en que se basa en raíces consonánticas, mayoritariamente trilíteras, de las que se obtienen diversas variaciones de significado<sup>3</sup> pertenecientes a diferentes categorías como verbos, sustantivos, participios y adjetivos. Estas variaciones de significado las puede ocasionar por:

- La modificación de vocales de la raíz simple.

Raíz: <b>ك ت ب</b> ( <i>kataba</i> ) escribir	<b>ك ت ب</b> ( <i>katb</i> ) escritura (acción, obra)	<b>ك ت ب</b> ( <i>kutiba</i> ) estar escrito, decretado, destinado
	<b>ك ت ب</b> ( <i>kutub</i> ) libros	<b>ك ت ب</b> ( <i>kātib</i> ) mecanógrafo, oficinista, secretario

2. Cuando señalo que la lengua árabe es sacra, lo hago porque las fuentes principales que conformaron su gramática en el siglo VIII provenían de fuentes sagradas (o casi sagrada) para el Islam como son el Corán, el Hadiz y las biografías del Profeta.

3. Para ejemplificar estas variaciones de significado vamos a seguir a Cortés (1996).

- La adición de prefijos, infijos y sufijos.

Raíz: <b>كَتَبَ</b> ( <i>kataba</i> ) escribir	prefijo	<b>اِنْكَبَ</b> ( <i>inkataba</i> ) abonarse
	infijo	<b>كُتَاب</b> ( <i>kuttāb</i> ) escuela coránica primaria
	sufijo	<b>كُتُبِي</b> ( <i>kutubī</i> ) librero

Sin entrar en detalle, se puede decir que el concepto de lengua árabe, tal y como se utiliza hoy en día, está formado por tres bloques:

- Árabe clásico o *fusha*<sup>4</sup>: data del siglo VI. La lengua árabe clásica está asociada al Corán<sup>5</sup> (es la lengua en la que está redactado) y a las obras clásicas de la literatura árabe. Es de muy difícil manejo y dominado por una reducida minoría (eruditos, religiosos y literatos).
  - Sigue conservando su connotación religiosa.
  - Está destinada prioritariamente a usos litúrgicos.
  - Es la lengua de la poesía “clásica”: Es usada por personalidades literarias como Ibn Jaldūn, al-Mutanabbī, etc.
- Árabe moderno culto o árabe estándar<sup>6</sup>: Surge a partir del s. XX. Es la versión modernizada del árabe clásico para poder adaptarse a los tiempos. En general, no es hablado por la sociedad. Cortés (1996: XV-XVI) lo define así:

4. *Al-fushā* (الفصحى).

5. «Lengua sacra, lengua perfecta y divina, por haber sido revelado en ella el texto coránico» (Paradela Alonso, 2005: ii).

6. Aunque algunas formas de expresión han quedado anticuadas, la gramática del árabe clásico es ampliamente aplicable a la del árabe moderno culto.

Se trata de una lengua artificial, es decir, no es la lengua natural de nadie, sino que se adquiere por aprendizaje. En ella se entienden los arabohablantes cultos cuando no lo consiguen empleando sus propios dialectos, lo cual ocurre si pertenecen a países separados por largas distancias.

- Constituye el árabe escrito de hoy en día.

- Es el encargado de la literatura actual (es el empleado por escritores como Taha Husayn, Tawfīq al-Hakīm o Naʿīb Mahfūz), de la educación reglada y de los medios de comunicación.

➤ El árabe coloquial o dialectal: nacido de los dialectos propios de la lengua árabe e impregnado de características locales y términos extranjeros.

- Además de la faceta cotidiana, se extiende al cine y a la televisión.
- Casi inexistencia de material escrito.

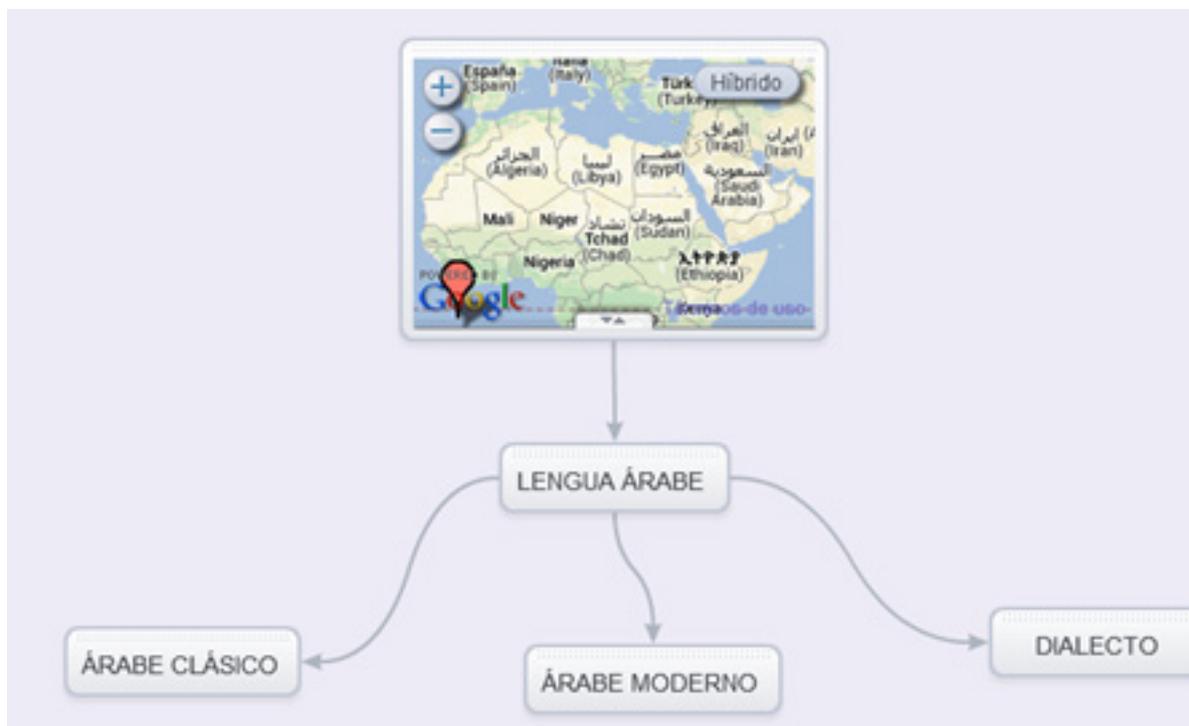


Fig. 1 Mapa de la lengua árabe

### 1.3.1 Diferencias entre el árabe clásico y el árabe moderno

Ante la necesidad impuesta por el progreso tecnológico y social, se produjo una transformación del árabe clásico a partir del s. XX. Esta necesidad de cambio “es debido a que el árabe clásico fue sacralizado por haber servido de vehículo de expresión a la Revelación divina en el Corán, y ello atrofió en cierta medida su evolución” (Haywood, 1992: 10).

El árabe clásico tenía una serie de inconvenientes: un complejo sistema de declinación y estructuras y un léxico que no se adaptaba a las nuevas necesidades. A partir del siglo XX, aparece un árabe moderno culto que toma prestado léxico y combinaciones de lenguas extranjeras. La estructura de la lengua comenzó a flexibilizarse y el léxico sufrió transformaciones, como por ejemplo:

- Incorporación de calcos de lengua extranjeras.
- Se adaptaron neologismos para designar realidades recientes.
- Las declinaciones se relajaron y desapareciendo al final del grupo nominal.

El árabe moderno difiere del clásico en vocabulario y sintaxis pero “esas diferencias son inapreciables si se compara con las producidas en las lenguas europeas durante la misma época, por ejemplo entre el español del Poema del Mío Cid o del Libro de Buen Amor, y el de las novelas de Galdós o de Cela” (Haywood, 1992: 10).

Distintos autores no comparten la idea de distinguir entre árabe clásico y árabe moderno, así pues, autores como Corriente (2006) no dota al árabe moderno de autonomía propia, considerándolo como un sistema lingüístico que no está bien definido, y Rodríguez Paniagua (2001:10) define esta situación del siguiente modo:

En realidad, puesto que no es posible establecer de una manera definitiva qué rasgos de la lengua pertenecen exclusivamente a una u otra, puede concluirse que el árabe moderno o árabe medio es un registro más bajo del árabe clásico: ambos forman en realidad un continuum lingüístico, en el cual el primero representa una variante diafásica del segundo.

### 1.3.2 Diferencias entre el árabe moderno y el árabe coloquial

Siguiendo a Haywood (1992: 463-8), las diferencias entre uno y otro pueden ser analizadas desde tres aspectos: el fonológico, el gramatical y el léxico.

- Algunos aspectos fonológicos:

En la mayoría de los dialectos, la pronunciación de ciertos fonemas que podrían resultar difíciles de pronunciar a ciertos grupos de hablantes son simplificados, considerándose una medida incorrecta entre los hablantes de lengua culta (por ejemplo desaparición de la letra ق en algunos de ellos o sustitución de la letra ت por ث).

Los demostrativos sufren diversas modificaciones en la pronunciación dialectal.

- Algunos aspectos gramaticales: Se producen cambios tan singulares como:
  - La desaparición de las vocales finales.
  - Los demostrativos y las desinencias verbales se simplifican.
  - Las formas del dual tanto en perfecto como en imperfectivo no se usan.
  - Para expresar el futuro utilizan diversos procedimientos distintos.
  - Expresiones de posesivo y negación se ven modificadas.
- Algunos aspectos léxicos: Pueden diferir notablemente, y es debido a procesos como:
  - Los préstamos de otras lenguas.
  - Transformaciones de términos clásicos.
  - Selección de sinónimos.

### 1.4 El árabe coloquial o dialecto

De manera general y salvando las diferencias culturales e históricas de cada país que repercuten en el dialecto, puedo decir que forman grupos

que comparten unas peculiaridades gramaticales y léxicas semejantes. Desde este punto de vista, voy a distinguir a grandes rasgos<sup>7</sup>:

- los dialectos occidentales del noroeste de África (como por ejemplo el dialecto libio, tunecino, argelino, marroquí, mauritano),
- y los dialectos orientales (sirio, libanés, jordano, palestino, egipcio, sudanés, chadiano, iraquí, yemení, somalí, omaní, así como los dialectos del Golfo).

En numerosas ocasiones, los dialectos de distintas zonas son muchas veces ininteligibles entre hablantes de distintos países árabes.

¿En qué lengua ha conversado con su homólogo marroquí? le preguntaron una vez con cierta curiosidad a un ministro egipcio. “Hemos hablado árabe durante unos cinco minutos y luego nos hemos pasado al francés” (Gineste Llombart, 2006).

Generalmente, las zonas que están más próximas, podrán entenderse más claramente que con las más alejadas (por ejemplo, un marroquí tendrá grandes dificultades de poder entenderse con un libanés).

Sirva el ejemplo de Marruecos, donde se habla el *dariya* en las ciudades, dialectos rifeños en el norte y las lenguas bereberes en las zonas montañosas. Dicha disparidad hace que un campesino del Atlas marroquí difícilmente pueda entenderse con un campesino del alto Egipto (Amador y Rodríguez, 2012).

A medida que los países se van alejando del centro neurálgico del árabe clásico, la Península Arábiga, compartirá menos rasgos con él y tendrán más interferencias con otras lenguas de la zona, como por ejemplo el bereber, o con las lenguas de los países occidentales que históricamente estuvieron en contacto con la lengua por las invasiones coloniales, como el francés, inglés, español, etc. Esta circunstancia no es nueva, ya que a pesar de los intentos que se hacían para que la lengua árabe fuera pura y perfecta, estos problemas lingüísticos ya se vivían en los albores de la conquista islámica.

They spoke Arabic with many alterations, due partly to the influence of the language of their forebears, partly to the dialect of their Arab

---

7. Aunque algunos autores optan por otras divisiones (Haywood 1992, Rodríguez Paniagua 2001).

patrons and neighbors, and last but not least to the rapid changes in their economic and social environment. These widely differing idioms were the forerunners of the Middle-Arabic local dialects, which were spoken by lower classes in the towns of the various provinces (Rabin et alii., 2014: s.v. *Arabiyya. Arabic language and literature*).

### 1.5 Contexto lingüístico del aprendiente arabófono

A pesar de que la lengua árabe es el idioma oficial en 23 países<sup>8</sup>, no suele ser el primero que se adquiere como LM pero sí el primero que se aprende escolarmente. Cuando se hace referencia a la situación lingüística del mundo árabe, debemos hablar de tres términos muy recurrentes: lengua materna, dialecto y diglosia:

- ❖ Lengua materna: “Por lengua materna o L1 se entiende la primera lengua que aprende un ser humano en su infancia y que normalmente deviene su instrumento natural de pensamiento y comunicación”, (DTCELE, 2014: s.v. *Lengua materna*).
- ❖ Dialecto: “Estructuras lingüísticas, simultáneas a otras, que no alcanzan la categoría de lengua”, (Alvar, 2009:13).
- ❖ Diglosia: “La diglosia es una situación social en la que una comunidad de habla utiliza dos variedades de una lengua (diglosia en sentido estricto) o dos lenguas distintas (diglosia en sentido amplio) en ámbitos y para funciones sociales diferentes”, (DTCELE, 2014: s.v. *Diglosia*).

Se puede pensar, que hasta cierto punto, podría ser la situación vivida por muchos países donde existe un idioma oficial y un dialecto u otra lengua. Pero la lengua árabe tiene una complejidad añadida. En el contexto del mundo arabófono, la diglosia<sup>9</sup> es la existencia de dos o más variedades de la lengua árabe que coexisten y cuyos usos son para fines distintos. Esta diglosia surge de la convivencia de:

---

8. Arabia Saudí, Argelia, Bahréin, Chad, Comoras, Egipto, Irak, Israel (TT.OO), Jordania, Kuwait, Líbano, Libia, Marruecos, Mauritania, Omán, Qatar, Siria, Somalia, Sudán, Túnez, Unión de los Emiratos árabes, Yemen y Yibuti.

9. Hay autores como Rodríguez Paniagua (2001) que prefieren hablar de bilingüismo entre la lengua árabe clásica y el árabe dialectal.

- El árabe clásico o estándar. Es el registro oficial y el considerado culto. Es el utilizado en los documentos escritos y utilizado en ocasiones específicas.

- Las variedades dialectales vernáculas. Son las lenguas populares y no admitidas como lengua oficial. No se escriben o más bien su escritura no es oficial. Son los registros utilizados para la lengua hablada.

En los países de habla árabe existe una situación de diglosia en la que, mientras en actuaciones formales se utiliza una lengua panárabe, tradicionalmente transmitida, pero no nativa de nadie y aprendida en la escuela, en la vida cotidiana se usan diversos dialectos, más o menos divergentes de aquélla y entre sí, que son y han sido siempre, dentro de una evolución, la lengua nativa de todos los arabófonos (Corriente, 2006:11).

El problema de la diglosia es más complicado en el mundo árabe que una simple relación entre la lengua árabe y el registro dialectal. Como anteriormente he comentado, el mundo árabe es un conjunto de 23 países, y cada uno de ellos tiene uno o varios dialectos propios. Como define Al-Zawam (2005:86) “no podemos hablar en general de diglosia árabe en función de la distinción entre lengua normalizada y dialecto, sino de una lengua árabe moderna normalizada en relación con veintitrés clases de hablas diferentes como mínimo”.

Pero si prácticamente el dialecto que posee cualquier país árabe es distinto a la lengua árabe, y en muchas ocasiones es difícil reconocer la existencia de la lengua árabe en él ¿por qué no se normaliza la situación lingüística de los dialectos y se convierte en una lengua? La respuesta a esto entraña distintas complicaciones. El tema cuenta con un factor muy importante anteriormente señalado: el matiz sagrado que posee la lengua árabe.

La razón es que el árabe es la lengua de una religión, el Islam, tanto como una lengua «civil». Esto ocasionó, en primer lugar, que la lengua escrita quedó protegida de la erosión a que naturalmente se ven sometidas las lenguas, y en segundo, que las formas habladas no se diferenciaron tanto como lo hubiera hecho si no se hubiera producido la circunstancia antes

citada. Por eso, las formas del árabe hablado en países distantes uno de otros, como Iraq, Marruecos y Sudán, deben ser consideradas como variantes dialectales más que como lenguas diferenciadas (Haywood, 1992: 462).

Este es un tema que no se trata por los filólogos por el momento. Al considerarse una lengua sagrada, no se plantea la posibilidad de cambios en esta situación. Los propios hablantes rechazan la idea de que utilizan otra cosa distinta que no sea la lengua árabe, rechazando al dialecto y la posibilidad que se regularice su estudio por los propios árabes.

La actitud psicológica del arabófono ante esta situación de tensión lingüística entre la variedad elevada y la coloquial puede presentar cierta variedad, pero en general es como sigue: el hablante es consciente de que la lengua que emplea diariamente difiere en cierto modo de la variedad de prestigio. Sin embargo, tiende a minusvalorar su dialecto y a considerar que se trata de una corrupción de la lengua estándar, por lo que no le parecerá interesante ni útil estudiar el dialecto desde un punto de vista científico (Ferrando Frutos, 2001: 184-5).

## 2. EL ALUMNO ARABÓFONO

Pese a la situación compleja y a los obstáculos existentes para poder definir correctamente el perfil lingüístico del alumno árabe y su LM, no hay problemas concretos que le impidan el aprendizaje de lenguas. Por el contrario, estas circunstancias mencionadas y las distintas particularidades que posee, lo enriquecen a nivel lingüístico; el estar en contacto con más de una lengua lo preparan para que, la asimilación de otra nueva, no sea un proceso tan costoso como si solo dominara su LM.

El alumno árabe desde sus primeros años, puede compartir varias lenguas<sup>10</sup>: el árabe clásico, un dialecto de su zona, su LM<sup>11</sup> (kurdo, armenio, bereber) y una lengua extranjera (inglés o francés). La relación con esta lengua extranjera (LE) ha sufrido, a lo largo de los últimos años, un peculiar desarrollo por cuestiones de diversa índole. La mayoría de las naciones árabes actuales alcanzó la independencia de sus colonizadores

---

10. Aunque un dialecto no tiene categoría de lengua, el dialecto árabe comparte unas características gramaticales generalmente distintas al árabe estándar.

11. Una de las cosas por la que se puede caracterizar un país árabe es por la enorme diversidad cultural (y en ocasiones lingüística) y religiosa de sus habitantes. Es cierto, que en la mayoría de estos países, la población es musulmana y que grupos como bereberes, kurdos, drusos, armenios, etc., son una minoría, pero es algo que se debe considerar ya que todas estas peculiaridades influyen al conformar el perfil lingüístico del alumno árabe.

después de la Segunda Guerra Mundial, y tras un largo periodo colonial heredaron, algunos de ellos, el empleo de una lengua administrativa<sup>12</sup>.

Por diversos factores, en ocasiones, las competencias lingüísticas de algunos hablantes son superiores en una L2 que en árabe:

- Existe como ejemplo Marruecos donde se habla francés y dialecto marroquí, siendo el problema del analfabetismo muy elevado entre la población, y como consecuencia, el acercamiento de la población al árabe culto o estándar es casi nulo.
- También existe el caso de los estudiantes que desarrollan su educación en centros donde la L2 es la lengua de aprendizaje.

La incorporación a las nuevas tecnologías de la vida cotidiana y en concreto, a las redes sociales, hace que el contacto con otras lenguas sea más continuo. En ocasiones, se transcribe el dialecto en letras latinas y se llega a mezclar con la L2 que conozca el usuario y su círculo más cercano, llegando a producirse el fenómeno de *code-switching*<sup>13</sup>, como así lo podemos ver reflejado en estos ejemplos recogidos de redes sociales.



12. El francés para Argelia, Líbano, Túnez y Mauritania, mientras que el inglés fue adoptado por Iraq, Sudán, Jordania y Egipto. Hay otros países como Siria o Libia que gozaron de periodos alternos de gran difusión. En Marruecos se adoptó el francés como lengua oficial, pero con el español como segunda lengua extranjera.

13. Es el fenómeno lingüístico que incluye elementos de dos lenguas distintas usadas en el mismo enunciado. Para ampliar la información consultar a Myers-Scotton (2006).



Fig. 2 Fragmentos de entradas de *Facebook*

## 2.1 Perfil lingüístico

Para la elaboración de este subepígrafe voy a utilizar los datos de dos proyectos de investigación diferentes<sup>14</sup>:

- En primer lugar, he contado con la colaboración de estudiantes universitarios de varias nacionalidades que estudian español en su universidad árabe de origen. En su mayoría, son estudiantes mauritanos y marroquíes. Se preguntó sobre la lengua que utilizan para hablar con su familia.
- En segundo lugar, la colaboración vino de manos de los alumnos del Instituto Cervantes de Damasco (Siria) para saber el número de lenguas que conocían.

Con estas dos aportaciones, se genera un tipo de perfil lingüístico de un alumno arabófono que va a ejemplificar qué lengua habla con su familia, es decir, cuál es su LM, y qué conocimiento de diferentes gramáticas de lenguas extranjeras tiene, es decir, cuántas lenguas conoce gramaticalmente.

Ante la pregunta sobre la lengua que se habla en sus casas, según los resultados obtenidos, voy a definir distintos tipos de alumnos según su LM:

---

14. Uno pertenece a la investigación en proceso de mi tesis doctoral y el otro pertenece a mi trabajo fin de máster.

- 1) Alumnos que tienen como LM el árabe dialectal.
- 2) Alumnos que tienen como LM el árabe moderno.
- 3) Alumnos que tienen como LM una LE.
- 4) Alumnos que tienen como LM varios códigos: dialecto/LE.

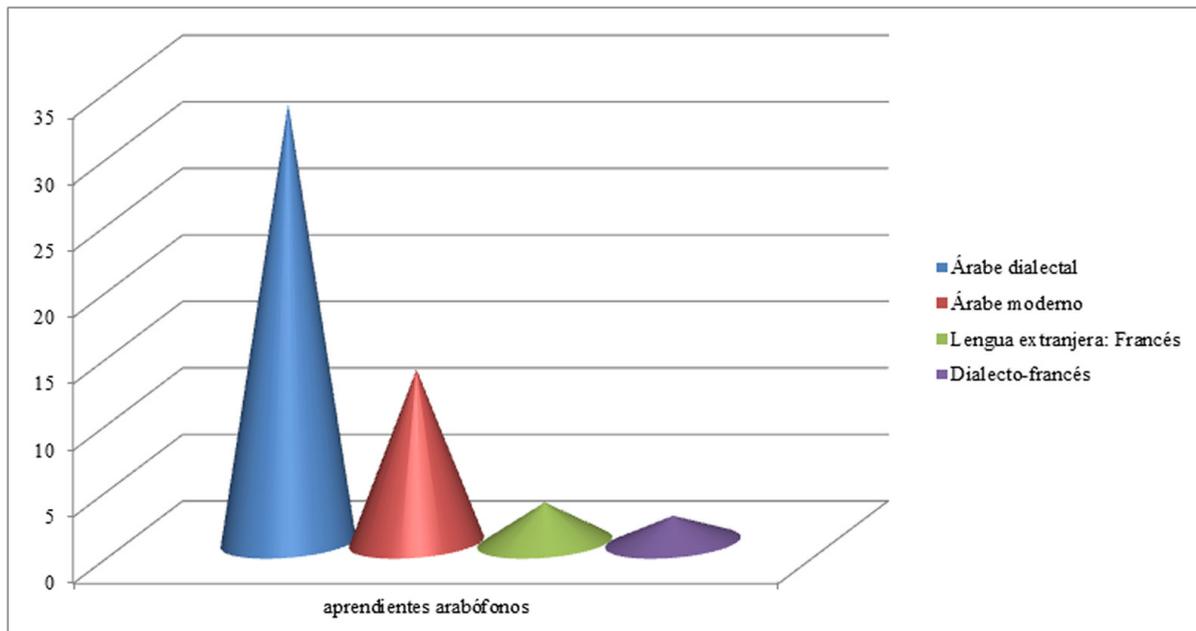


Fig. 3 Lenguas maternas

Según esta investigación, mayoritariamente los alumnos utilizan el dialecto como lengua familiar. Cabe resaltar, que aparece un número demasiado elevado de alumnos que tienen el árabe moderno como LM. Para posteriores investigaciones, sería interesante analizar qué tipo de árabe moderno utilizan y si realmente es árabe moderno y no árabe dialectal ya que, como se ha expuesto anteriormente, existe un rechazo a la hora de considerar que se habla una lengua distinta al árabe, considerándolo un árabe deteriorado, vulgar, antes que considerar el concepto de hablar otra lengua.

Para saber el conocimiento que tenían los alumnos de otras LE, conté con la colaboración de alumnos del IC de Damasco (Siria) para ejemplificar su realidad lingüística. De los encuestados, únicamente uno tenía sólo una lengua en su portfolio lingüístico (que era el árabe). El resto poseía de dos a cuatro lenguas.



Fig. 4 Número de lenguas que hablan los alumnos

En las encuestas, se excluyó de los resultados tanto el español (estaban estudiando español en el centro) como el árabe y el dialecto (los alumnos encuestados eran sirios). De las distintas lenguas habladas, surgieron catorce lenguas de diferente procedencia (a distinto nivel de aprendizaje), reflejando la inquietud por aprender idiomas que tenían los alumnos. De esta manera, podemos comprobar que el conocimiento de estos alumnos de otras gramáticas y fonéticas es patente.

### 3. ANÁLISIS DE ERRORES DE APRENDIENTES ÁRABES DE ESPAÑOL

El modelo de investigación denominado Análisis de Errores (AE) tiene como fecha clave la década de los sesenta. Gracias a las primeras formulaciones teóricas realizadas por Corder (1967), se logra conseguir un avance significativo en los estudios de lingüística aplicada, produciéndose así una ruptura con los marcos lingüísticos y psicológicos que predominaban hasta el momento.

Las nuevas teorías expuestas por Corder (1967) cambian el concepto tradicional y “recategoriza el concepto de error, pasando éste a ser entendido como elemento fundamental<sup>15</sup>” para el aprendizaje/

15. Omran Al-Zawam (2005:42).

adquisición de lenguas. El AE surge como necesidad de estudio del origen de los errores de los alumnos por interferencia de su LM. Como afirma Fernández López (1991:17), “esa interferencia o transferencia negativa se produce cuando las estructuras en cuestión son diferentes en ambas lenguas: por el contrario, existe transferencia positiva o facilitación, cuando se parecen entre sí”.

Los primeros estudios (Vázquez 1991, Fernández López 1991, Santos Gargallo 1993) de AE sobre ELE aparecen en la década de los noventa del siglo pasado, y ya en este siglo es cuando se desarrollan una serie de memorias de maestría, trabajos de investigación, artículos en revistas especializadas, etc., donde se estudian concretamente el AE en alumnos cuya LM es el árabe.

Generalmente se suele decir en los distintos estudios sobre el alumno árabe, que existe una serie de errores que éste comete. Pero esta afirmación es muy relativa, dependiendo del conocimiento lingüístico del alumno y de su destreza, es imposible afirmar que existe “un alumno tipo que comete errores tipo”. El alumno puede cometer una serie de errores aislados, pero rara vez los comete todos a la vez. Además, como anteriormente he expuesto, el alumno árabe por circunstancias históricas ha conocido otras lenguas y por mucho que su nivel de alfabetización sea escaso o inexistente, no le es extraño ciertos esquemas y estructuras lingüísticas de otras lenguas. Por otra parte, las personas que se acercan a la Universidad o al IC a aprender español es un tipo muy determinado de alumno que lo hace por:

- interés en trabajar con países de lengua española (generalmente en embajadas),
- estudiar en España,
- mero placer (estos alumnos tendrán el español como L2 o L3).

La descripción de interlengua<sup>16</sup> y las reflexiones sobre la naturaleza lingüística sobre los alumnos árabes son ignoradas en los trabajos de AE.

---

16. «La interlengua (IL) es considerada como el sistema lingüístico del hablante no nativo en una determinada etapa del proceso de aprendizaje, el cual se construye de forma procesual y creativa y es observable en la actuación lingüística. Este sistema presenta elementos de la lengua materna, otros de la lengua meta y algunos exclusivamente idiosincrásicos» (Santos Gargallo, 2004: 393).

Los problemas que pueden surgir en el aprendizaje de L2 son atribuidos a la transferencias a partir de su lengua, pero ¿a qué nos referimos cuando se habla de su lengua? A menudo se remite a la LM, en cuyo caso deberíamos entender que la transferencia se produce por:

- la lengua árabe estándar, que en su papel de L1, le sirviese de modelo a los aprendices,
- cada uno de los diferentes dialectos,
- LM diferente de la lengua árabe,
- cometer errores atribuibles indistintamente a su LM y a su L1,
- el apoyo en alguna LE que le sirviera de enlace intermedio en su camino a la hipotética L3.

### *3.1 Errores típicos que suele cometer el alumno árabe cuando aprende español<sup>17</sup>*

Vamos a tener presente en el desarrollo de este apartado dos puntos a considerar:

- Como punto de partida, puede ser útil observar el proceso esquematizado que normalmente se utiliza en los estudios de AE. La metodología que se usa generalmente para el AE consiste en desglosar el estudio siguiendo una serie de pasos<sup>18</sup>:
  - Recopilación del corpus.
  - Identificación de los errores.
  - Catalogación de los errores.
  - Descripción de los errores.
  - Explicación de los errores.
  - Terapias propuestas para solventarlos si el análisis de errores tiene una perspectiva didáctica.

---

17. Para ejemplificar estos errores vamos a recoger los ejemplos de las encuestas realizadas a los alumnos del Instituto Cervantes de Damasco (Siria).

18. Dado el enfoque de este artículo, dejamos aparte los dos últimos puntos, más propios de un trabajo centrado en el AE.

➤ Según la distinción que hace Corder (1967), podemos diferenciar entre<sup>19</sup>:

- Error: sistemático, que pone de manifiesto el conocimiento subyacente de la lengua objeto.
- Falta: no sistemático, debido a factores de lapsus de memoria, estados físicos, etc.).

El listado de *errores* que puede cometer el alumno arabófono recogido en los distintos estudios de AE, contiene al menos los siguientes ítems<sup>20</sup>:

- Dificultad en la discriminación de los fonemas /e/-/i/:

Causa encontrada: “En el caso de /e/ lo sustituyen por un fonema palatal cerrado /i/ ya que no existe en árabe” (García Mateos, 2004:56).

La explicación que normalmente se utiliza es que árabe sólo existe las vocales /a/, /i/, /u/, y de ahí el error del alumno en su ejecución. Pero no hay que olvidar que en los dialectos utilizan las vocales /e/, /o/ (por ejemplo, *sí* en el dialecto sirio es *eeh*). Además, nuestros alumnos no sólo conocen la lengua árabe, así que la aparición del error no tiene su origen en la influencia de su LM (cuando ésta sea el árabe dialectal).

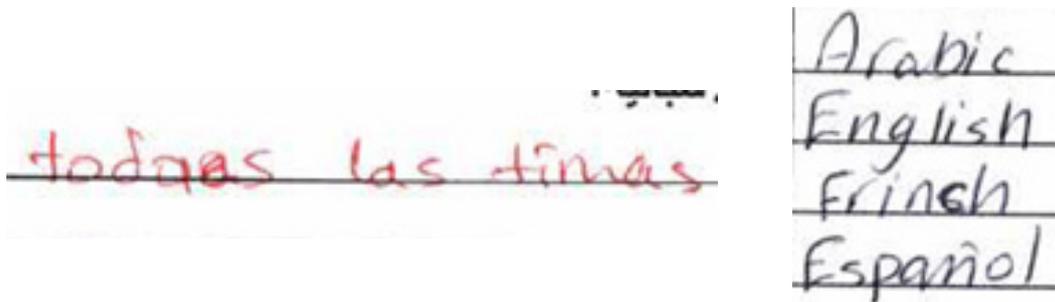
<i>Voyelles</i>					
a	katab	<i>il a écrit</i>	a	kan	<i>il était</i>
u	bustan	<i>jardin</i>	u	bi-fūt	<i>il entre</i>
e	ṭawle	<i>table</i>	e	bet	<i>maison</i>
i	min	<i>de</i>	i	mīn	<i>qui ?</i>
o	bākol	<i>je mange</i>	o	yom	<i>jour</i>

Fig. 5 Las vocales en el dialecto palestino (Halloun, 1995: 5)

19. Aunque el subepígrafe se llame “errores típicos” y me refiera a los ejemplos como “errores”, en los distintos modelos habrán tanto errores como faltas.

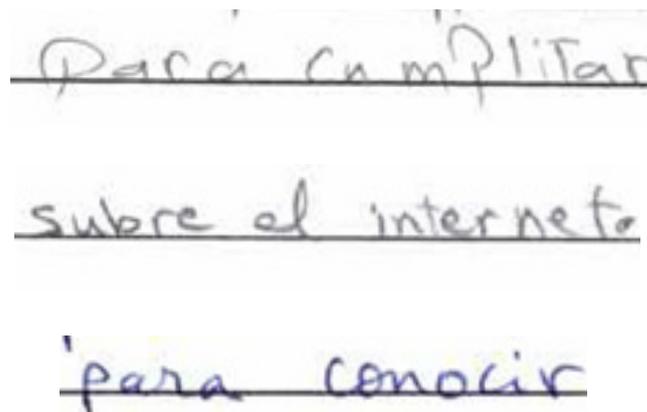
20. Para tratar el tema de los errores de los alumnos árabes vamos a utilizar como modelo los trabajos realizados por García-Viñó y Massó Porcar (2006), Amador López y Rodríguez (2012) y García Mateos (2004).

Muchas veces estos errores vienen producidos por problemas fonológicos o por un lapsus.



- Dificultad en la discriminación de los fonemas /o/-/u/:

Causa encontrada: Muy parecidas al ejemplo anterior. “En el caso de los fonemas /e/ y /o/, el *dariya* cuenta con unos sonidos muy parecidos a estos, pero se trata de alófonos de /i/ y /u/ y, por lo tanto, carecen de la capacidad distintiva de un fonema, como sí ocurre en español” (Rivera Reyes, 2009).



- Dificultad en la discriminación de los fonemas /p/-/b/:

Causa encontrada: Según el-Madkouri (2007) ante la teoría expuesta que para los hablantes de marroquí no es problema el sonido /p/ ya que lo conocen y usan tanto en palabras de origen español como de origen francés, el-Madkouri afirma que en Oriente Medio también se habla francés (Siria y Líbano) e inglés en los demás países. “Ambas lenguas tienen /p/, pero los orientales la convierten, por lo general en /b/. La colonización francesa de Marruecos no lo explica todo. Si fuera

así se daría el mismo fenómeno en Siria y Líbano, que eran igualmente colonias francesas” (2007: 5).

un boco Español

A pesar de que Francia abandonó Siria en 1946, la población no ha conservado el idioma del colonizador. Quedan vestigios en escuelas religiosas cristianas, pero la población conoce mejor el inglés que el francés. La sustitución de /b/ por /p/ suele ser generalmente a nivel fonético, como ejemplo, podemos observar que de las cien encuestas este error solo ha aparecido en una, y que a pesar de que el alumno lo ha cometido, a continuación ha seguido con su discurso y no lo ha vuelto a cometer, a pesar de que /p/ ha continuado apareciendo, así que más bien un error, se puede considerar un lapsus.

un boco Español	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2

3. ¿Por qué decidiste estudiar español? (Por ejemplo: porque me gusta el fútbol, porque mi familia vive en un país de habla española, porque me gusta García Márquez y me gustaría leerlo en su idioma...etc.)

Porque me gusta España Idioma Español y sus  
 canciones

- Dificultad en la letra ñ: pronunciación y escritura.

Causa encontrada: “El sistema consonántico del árabe carece del fonema palatal africado sonoro nasal y por este motivo es elevado el número de bilingües que no lo realizan” (Rivera Reyes, 2009).

La dificultad de este error reside más en la pronunciación que en el nivel escrito. La escasez de este error a nivel escrito entre los alumnos es notable. El ejemplo presentado es el único conseguido entre nuestros encuestados.

ingles	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
espanol	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2
	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A1	A2	B1	B2	C1	C2

- ¿Por qué decidiste estudiar español? (Por ejemplo: porque me gusta el fútbol, porque mi familia vive en un país de habla española, porque me gusta García Márquez y me gustaría leerlo en su idioma...etc.)

porque yo quiero en el futuro viajar de **espania** para trabajar y estudiar.

- ¿Para qué quieres el español? (Por ejemplo: para trabajar, para viajar, para hablar...etc.)

para hablar con personas extranjeras. aquí o en **espania**.

- Confusión del género de palabras cuando es diferente en los dos idiomas:

Causa encontrada: “La mayor parte de los errores registrados en este plano se producen por una confusión del género de los nombres, muchos de los cuales son masculinos en español pero femeninos en árabe” (Amador López y Rodríguez, 2012).

voy a usar la (la idioma)

cuando pienso en una **idioma**

me gusta cuando hablamos en el **clase** con la profesora

Precisamente, en palabras como *idioma*, *tema*, *coche*, se supone que si el alumno tiene problemas con ellas, es por la confusión de

géneros marcada por su LM (son femeninas en árabe), pero podría ser causada por una hipergeneralización al aplicar lo aprendido. Es decir, el alumno ha aprendido la regla de formación de género y puede que la esté aplicando. Como se observa a continuación, el alumno vuelve a hacer lo mismo y esta vez no tiene nada que ver con su LM, recurre a la concordancia de géneros.

una guía turística

mucha Andalucía

El música Española

las temas

- Dificultades con el verbo ser:

En árabe, el verbo ser y estar son el mismo, el verbo كان (kāna). El uso del verbo copulativo *kāna* es distinto al uso del verbo ser. Su funcionamiento es completamente diferente en español: solo se escribe en su tiempo pasado (se usa en perfectivo) y futuro (se usa el imperfecto).

TRADUCCIÓN	TRANSCRIPCIÓN	ÁRABE
Era perezoso	<i>kāna kaslānan</i>	كَانَ كَسْلَانًا

En presente, el verbo está ausente en las frases y se sobreentiende en la estructura de la frase nominal. De este modo, cuando en su LM dicen ‘*ana tālib* (soy estudiante), por tendencia escribirán en los inicios de su aprendizaje ‘yo estudiante’. Error perfectamente subsanado con la práctica.

TRADUCCIÓN	TRANSCRIPCIÓN	ÁRABE
Tú (eres) perezoso	'anta kaslānun	أَنْتَ كَسْلَانٌ
Tú (estás) en la biblioteca	'anta fī al-maktabati	أَنْتَ فِي الْمَكْتَبَةِ

*porque estudiando turismo*

- Errores en la colocación de pronombres:

Causa encontrada: “Este hecho puede tener dos explicaciones: la primera, que sea un error propio de personas que no dominan suficientemente las estructuras gramaticales y sintácticas del idioma español, y la segunda, que la estructura sea un calco del árabe- *ana w Sohora* [yo y Sohora]” (Rivera Reyes, 2009).

Una posible explicación es que, el error surge ya que se suele anteponer la 1ª persona a la 2ª y a la 3ª (*Yo y mi amigo*), ya que en árabe el orden es el siguiente: 1ª y 2ª, 1ª y 3ª, 2ª y 3ª. Sin embargo, este error no sólo lo comenten los árabes. En las encuestas recogidas no se documenta para poder ejemplificar.

- Errores gráficos y ortográficos:

Causa encontrada: “El árabe carece de mayúsculas y minúsculas, por lo cual su diferencia les es completamente extraña; resulta habitual encontrar mayúsculas a mitad de palabra” (Amador y Rodríguez, 2012).

Estos errores son del tipo: uso de mayúsculas en medio de palabras, el uso de minúsculas al principio de la frase o de un nombre propio, suprimir el espacio entre palabras, errores de caligrafía como añadir vocales donde no las hay. Sería interesante saber, si estos mismos errores los comente en las otras lenguas de caracteres latinos.

*porque me gusta garcía marci2*

la universidad de damasco

me gusta aprender lenguas Extranjeras

para Trabajar y hablar

por ejemplo el Baile

Este error no es exclusivo de los alumnos arabófonos, es compartido por otras nacionalidades.

- Errores por interferencia de otra lengua extranjera (principalmente inglés o francés):

Los estudiantes se apoyan en alguna LE que dominan, para que le sirva de enlace intermedio en su camino al aprendizaje del español. De ahí, que en ocasiones sufran lapsus ante la similitud de las palabras entre el español e hipotética L2.

Leer Pivras

una segunda lengua

- Coordinación

Cuando se coordinan varios elementos en árabe se utiliza la partícula<sup>21</sup> و (wāw) y, por este motivo, los alumnos tienden a usarla en vez de utilizar comas.

يُحب التي تحب العمل بها في صف اللغة الأجنبية  
me gusta hablar, y Leer y el Juegos.

21. Uno de sus usos es separar elementos en una oración.

Para hablar y viajar y leer

porque me gusta español en jeneral  
y mi hermana vive en españa y mi gusto  
vivir con ella y estudiar en españa

- Signos de interrogación y exclamación:

Hay que trabajar insistentemente en este error, ya que ni su LM ni las otras segunda lenguas que estudian (ya sea el inglés o el francés) poseen este rasgo. Se tiene que insistir que incluyan estos signos al comienzo y final, ya que si no tenderán a ponerlo sólo al final. En las encuestas recogidas no se documenta este error para poder ejemplificar.

#### 4. CONCLUSIÓN

A través de lo que anteriormente se ha expuesto, se obtiene un mapa más complejo de la situación lingüística del mundo árabe y del propio concepto de los contenidos que subyacen cuando hablamos de lengua árabe. Para mostrar esa realidad lingüística, se ha presentado el contexto actual de la LM de los alumnos, donde la mayoría de las parcelas de la vida cotidiana están ocupadas por el dialecto, dejando un pequeño segmento para la lengua árabe moderna que es la que se encarga de temas específicos como la literatura, la religión o la información y encontrándonos con la posibilidad de que el nivel de la lengua árabe culta de un alumno arabófono no sea elevado. Esta doble vertiente araboparlante convive con el lugar que ocupa la L2 (que puede ser el inglés o el francés).

Esta situación lingüística, me ha llevado a reflexionar sobre la necesidad de hacer un cambio de perfil en el AE cuando se estudie a un alumno árabe, ya que para que este análisis sea fiable, debe tener en cuenta una serie de variables que he expuesto. Lo relevante del AE es tener noción de la causa justificada del error; para tener presente un análisis basado en la LM se requeriría un cambio de concepción y una evolución en el estudio de los distintos dialectos árabes, con el fin de poder analizar y tener presentes errores cometidos por los alumnos cuando el árabe coloquial sea su LM. Esto es preciso, ya que como se ha

ejemplificado en errores como la oclusiva bilabial sorda /p/ o las vocales /e/ y /o/ que no existen en el sistema fónico árabe estándar, sí existen en el árabe dialectal. Por lo que no podemos achacar este error a su LM (cuando esta sea alguna de las variantes del árabe dialectal). Sin contar con la situación en la que la LM no sea un dialecto árabe sino lenguas como el kurdo o el bereber.

Lo anterior se fundamenta en la ejemplificación de errores de material procedente de una encuesta facilitada al IC de Damasco a alumnos que estudiaban ELE en su país de origen con un profesorado nativo. A través de las distintas muestras presentadas, he marcado la existencia de estos errores. Sin embargo se requiere la necesidad de conocer la procedencia original de ellos. Por lo que, se debe fomentar la realización de estudios donde se investigue la causa por la que, a pesar de conocer varias lenguas, el alumno cometa una serie de errores determinados y profundizar si esos errores los comete en todas los idiomas que habla, o sólo en el español.

A pesar de que el estudio de AE es muy beneficioso para el profesor de ELE, en este perfil concreto de estudiante de español, se pueden detectar los errores pero no es tan fácil saber de dónde provienen o donde tienen su origen. Estos pueden provenir de la lengua árabe estándar, que en su papel de L1 les sirviese de modelo a los aprendices, de cada uno de los diferentes dialectos, de cometer errores atribuibles indistintamente a su LM y a su L1 o al apoyo en alguna LE que le sirviera de enlace intermedio en su camino a la hipotética L3.

Para acotar los errores surgidos durante el aprendizaje, se pueden utilizar diferentes actividades complementarias para solventar fallos cometidos, como por ejemplo, con la ejecución de las mayúsculas, escritura mixta de mayúsculas y minúsculas, errores de intercambio entre los elementos lingüísticos, reglas gramaticales, así como tiempo y aspectos verbales, etc. Además, se tiene que hacer más hincapié en la pronunciación aunque en los manuales de ELE dediquen poco tiempo a esta actividad. Para un mejor desarrollo en el aprendizaje de la lengua, se tiene que crear material extra según las necesidades que requiera el grupo.

Para determinar técnicas o estrategias que puedan solucionar esta problemática hay que tener presente la influencia directa o indirecta de

su LM sea cual sea, los errores producidos por la interlengua y fomentar el sentido crítico de los alumnos tanto con su LM como con la lengua meta.

Una vez seguidos los pasos descritos en este artículo, el éxito de la investigación de AE en alumnos arabófonos estará garantizado si además de contemplar la utilización y estudio del árabe culto como LM del alumno, se considera una serie de factores relevantes como:

- las distintas características del dialecto árabe (a nivel gramático, fonológico y léxico) que usa el alumno,
- además de contemplar la zona geográfica del alumno,
- asimismo si su lengua materna no es árabe
- y el uso e influencia de su L2.

## BIBLIOGRAFÍA

Alvar, M. (2009): “¿Qué es un dialecto?”, Alvar, M. (director), *Manual de dialectología hispánica. El español de España*, Barcelona, Ariel.

Al-Zawam, K. O. (2005): *Análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera de estudiantes universitarios árabes*, Tesis Doctoral, Universidad de Alicante.

Amador López, M.; Rodríguez, J. (2012): “Bosquejo de errores frecuentes en la enseñanza de español a arabófonos”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua española*, Época II, año III, recuperado el 23 de febrero de 2014 en: [http://www.cuadernos cervantes.com/lc\\_arabe.html](http://www.cuadernos cervantes.com/lc_arabe.html)

Corder, P. S. (1967): “The Significance of Learners Errors”, *IRAL*, vol. 5 (4), pp. 187-170.

Corriente, F. (2006): *Gramática árabe*, Barcelona, Herder.

Cortés, J. (1996): *Diccionario de árabe culto moderno*, Madrid, Gredos.

Diglosia. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 23 de febrero de 2014 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/diglosia.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/diglosia.htm)

El-Madkouri Maataoui, M. (2007): “El multilingüismo de origen y transferencias lingüísticas con el español”, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Volumen 1, número 2, pp.1-9, recuperado el 2 de junio de 2011 en [http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/Comentario\\_El-madkouri.pdf](http://www.nebrija.com/revista-linguistica/anteriores/numero1-2/Comentario_El-madkouri.pdf)

Fernández López, S. (1991): *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Universidad Complutense.

Ferrando Frutos, I. (2001): *Introducción a la historia de la lengua árabe: Nuevas perspectivas*, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.

García-Viñó Sánchez, M.; Massó Porcar, A. (2006): “El error en el aula de español como lengua extranjera en Egipto”, *Cuadernos de Cervantes*, nº84, año XII, pp. 8-15.

García Mateos, C. (2004), *Experiencias y propuestas didácticas y metodológicas para la enseñanza de la L2 a personas inmigradas*, Madrid, Edinumen.

Gineste Llombart, A. (2006): “Español para árabes multilingües y multiculturales”, *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, Año nº 12, Nº 62, pp. 20-25, recuperado el 27 de mayo de 2011, en: [http://www.cuadernos cervantes.com/art\\_62\\_espanolarabes.htm](http://www.cuadernos cervantes.com/art_62_espanolarabes.htm)

Halloun, M. (1995): *Cours d'arabe parlé palestinien. Le dialecte de Jérusalem avec des références à d'autres dialectes palestiniens*, volumen 1, París, L'ASIATHÉQUE.

Haywood, J. A. (1992): *Nueva gramática árabe*, Madrid, Coloquio.

Lengua materna. (2014). *Diccionario de términos clave de ELE*. Consultado el 23 de febrero de 2014 en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguamaterna.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguamaterna.htm)

Moreno Fernández, F; Otero, J. (2007): *Qué español enseñar*, Madrid, Arco Libro.

Myers-Scotton, C. (2006): *Social Motivations for Codeswitching Evidence from Africa*, Oxford, Clarendon Press.

Paradela Alonso, N. (2005): *Manual de sintaxis*, Madrid, UAM.

Rabin, C.; Khalafallah, et alii. (2014): “‘Arabiyya. Arabic language and literature”, Fleisch, H.; Marçais, Ph.; Gibb, H. (Eds.), *Encyclopaedia of Islam*, Second Edition, Brill, recuperado el 29 de abril en [http://0-referenceworks.brillonline.com.fama.us.es/entries/encyclopaedia-of-islam-2/arabiyya-COM\\_0061?s.num=0&s.f.s2\\_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-2&s.q=arabiyya.+arabic+language+and+literature](http://0-referenceworks.brillonline.com.fama.us.es/entries/encyclopaedia-of-islam-2/arabiyya-COM_0061?s.num=0&s.f.s2_parent=s.f.book.encyclopaedia-of-islam-2&s.q=arabiyya.+arabic+language+and+literature)

Rivera Reyes, V. (2009): “Dificultades para el aprendizaje del español de los alumnos que tienen el árabe ceutí como lengua materna”, *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, nº17, recuperado el 29 de mayo de 2011 en: <http://tonosdigital.com/ojs/index.php/tonos/article/viewFile/315/226>

Rodríguez Paniagua, L. (2001): *Análisis de errores e interlengua en aprendices árabes de español como lengua extranjera*, Memoria de Máster, Universidad de Salamanca, recuperado el 23 de febrero de 2014 en [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005\\_BV\\_04/2005\\_BV\\_04\\_10Rodriguez\\_Panigua.pdf?documentId=0901e72b80e3ce9d](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2005_BV_04/2005_BV_04_10Rodriguez_Panigua.pdf?documentId=0901e72b80e3ce9d)

Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

Santos Gargallo, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo”, Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo I. (coord.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, Sociedad General Española de Librerías.

Vázquez, G. (1991): *Análisis de errores y aprendizaje de español/ lengua extranjera*, Frankfurt, Peter Lang.

**LOS ARABISMOS LÉXICOS COMO RECURSO  
INTERCULTURAL PARA ALUMNOS MARROQUÍES EN LA  
ENSEÑANZA SECUNDARIA OBLIGATORIA**

**LEXICAL ARABISMS AS AN INTERCULTURAL  
RESOURCE FOR MOROCCAN STUDENTS AT  
SECONDARY SCHOOL**

**M<sup>a</sup> ÁNGELES MADRIGAL GARCÍA**

**PROFESORA DE ESPAÑOL**

## **RESUMEN**

En un marco educativo propio de una sociedad cada vez más abierta, se proponen una serie de baterías de materiales y recursos que propicien la inclusión intercultural de alumnos extranjeros en la ESO. Los de procedencia marroquí o magrebí, debido a la realidad española y andaluza, requieren una especial atención desde los primeros días de su incorporación al aula. Es en este marco temporal y educativo en el que se insertan unas propuestas que faciliten la intercomunicación entre alumnos extranjeros y autóctonos y, a la vez, ponga en valor la herencia cultural árabe en la lengua española: los arabismos léxicos.

## **PALABRAS CLAVE**

Arabismos, léxico, inmigración, herencia, intercultural.

## **ABSTRACT**

Under the educational framework of a globalized society, a wide set of materials and resources for foreign students in Secondary Education are being provided, these materials are aimed for the integration of those students into the educational system. Moroccan and Maghrebi students require a special attention since the very first days due to the Spanish or Andalusian lifestyle.

In this educative framework, several proposals are inserted in order to make communication between native and foreign students easier. At the same time, it will remark the Arabic cultural heritage in our language: Words with an Arab origin in our language.

## **KEYWORDS**

Arabisms, lexis, immigration, heritage, intercultural.

## 1. INTRODUCCIÓN

Como reflejo de la realidad social española y andaluza de los últimos decenios en la que personas de diferentes lugares del mundo han ido conformando la convivencia en una sociedad multicultural y multilingüe, las más recientes ordenaciones legislativas vienen apostando por una educación intercultural e inclusiva que favorezca la equidad educativa en el seno de un alumnado cada vez más diverso. Esta adecuación ha ido requiriendo la elaboración de nuevos planes, así como la reestructuración de programaciones de centro y de aula que hicieran posible la pluriculturalidad y la diversidad de aprendizaje. Ese fue el espíritu que ha animado los sucesivos programas de educación intercultural desde aquellas *Medidas de atención individualizada y de refuerzo escolar* (LOGSE) hasta las recientes *Medidas para la Atención del Alumnado Inmigrante* y ATAL (2007), *Plan de Atención a la Diversidad* (2008), *Circular de instrucciones mínimas de funcionamiento del programa de lengua árabe y cultura marroquí* (octubre, 2009) y *Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes* (2012), etc. Entre los valores, como la tolerancia o la solidaridad, que vertebran los objetivos de dichos planes, la interculturalidad supone poner el acento en unas estrategias inclusivas en las que el alumnado inmigrante y el autóctono mantengan también valores propios de su cultura de origen. De este modo, entre las actuaciones educativas que fijan aquellos planes dichos valores son objeto de especial atención. Así, de acuerdo con los artículos 2 y 3 de la Orden 15 de Enero de 2007: “Los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante deberán desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo”.

Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:

- a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.
- b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas

las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.

c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas. (BOJA 14/02/2007)

Y es en este marco de necesidades en el que se vienen encuadrando diversas actuaciones a nivel de centro que se han dado en llamar “Plan de Acogida”, “Plan de Acogida del Alumnado Inmigrante”, “Adaptación Curricular para Alumnos de Incorporación Tardía” etc., que consisten en una serie de adaptaciones organizativas y de planificación en el primer contacto con el alumnado inmigrante y sus familias, de tal forma que se facilite su adaptación al centro. Es preciso insistir en que se trata de un alumnado extranjero que, con un perfil socioeconómico y lingüístico definido por el desarraigo y la inseguridad, se incorpora al curso escolar en unas fechas generalmente muy anómalas. Además, desde un planteamiento educativo amplio, esos planes de acogida pretenden también “contribuir a la mejora de la convivencia valorando la multiculturalidad y diferencias individuales como fuente de aprendizaje y crecimiento personal y social” (Instrucciones de 9/10/2012); así como preparar a todo el alumnado del centro para comprender, adaptarse y vivir en un entorno multicultural y multilingüe, desarrollando la capacidad de conocer otras perspectivas culturales y la aptitud para criticar constructivamente los aspectos negativos de cualquier cultura, tanto propia como ajena y, a la vez, enriquecerse con todo elemento cultural positivo.

Pues bien, en el presente artículo se proponen estrategias y recursos destinados a cubrir el ámbito lingüístico y socioafectivo del Plan de Acogida al alumnado inmigrante. Y más concretamente, al alumnado marroquí o, subsidiariamente, magrebí.

Se trata, en definitiva, de una propuesta de materiales y actuaciones a desarrollar de forma paralela o coincidente con los primeros contactos (Primera Entrevista con la Familia, Entrega de la Carpeta de Acogida, Presentación en el Aula...) auspiciados por el Tutor de de Acogida (Cruz del Pino et al., 2011).

La elección de este origen étnico viene dada por el alto porcentaje que representan los alumnos procedentes de Marruecos en los centros educativos de Andalucía. He aquí algunas cifras: En el curso 2010/2011 los alumnos matriculados en centros no universitarios de Andalucía que eran de origen marroquí suponían un 22% del total de alumnos inmigrantes. Por provincias, Almería se sitúa en la posición más alta, acogiendo al 39% de los alumnos marroquíes escolarizados en la región y que suponen el 43% del total de alumnos inmigrantes en esa provincia. Así mismo, es notable el incremento experimentado del alumnado marroquí en Jaén, Huelva y Costa de Granada. (Fuente: Ministerio de Educación. *Estadística de enseñanzas no universitarias. Avance Curso 2010-2011*. Elaboración: OPAM).

Como se ha mencionado en el punto anterior, el grupo marroquí constituye la colonia más numerosa de los inmigrantes en España. A pesar de los múltiples vínculos culturales e historia común, representa un grupo bien diferenciado respecto de los españoles y de los demás inmigrantes.

Estudios recientes (Regil, 2001; Valle, 2002), presentan al grupo de escolares marroquíes como el menos aceptado por los españoles frente al mosaico de las otras procedencias que conviven en las escuelas españolas actualmente. Se constata que este rechazo crece con la edad y se acusa entre los alumnos de Bachillerato. De ahí que distintos autores (Hamparzoumian y Barquín Ruiz, 2006) defiendan la importancia de tener en cuenta la educación afectiva entre los escolares magrebíes, así como la necesidad de realizar actividades sobre la base de un conocimiento y una reflexión personal acerca de la identidad étnica y de la herencia cultural de este grupo. Es indudable que ese rechazo sólo puede dificultar la comunicación afectiva y la relación social entre las dos culturas, la marroquí y la de acogida.

En dichas investigaciones se han consignado como los problemas más frecuentes entre los marroquíes en la ESO los siguientes:

- Deficiente alfabetización en su propia lengua,
- Nulo o escaso dominio de la lengua de acogida,
- Diferentes dominios de aprendizajes instrumentales debido a su irregular escolarización.

La no-adaptación que provoca este choque cultural es fuente, a menudo, de frustración y aislamiento, provocando cuadros de absentismo, fracaso escolar, baja autoestima y deficiente conocimiento de su país y cultura de origen.

Como conclusión, la integración de los alumnos marroquíes al sistema educativo español viene a pivotar sobre dos ejes: por una parte, la disposición del escolar y su familia a integrarse en la nueva cultura y, por otra, la adecuada acogida de todos los componentes de la comunidad escolar.

### *1.1 Factores afectivos del aprendizaje*

Vistos algunos factores que dificultan la integración de los escolares magrebíes en el sistema educativo, consideramos que al diseñar nuestras actividades de recepción, y dada la barrera que supone el aprendizaje de la lengua, debíamos tener presente, entre otras, las Teorías del Filtro Afectivo de Krashen (Krashen y Terrell, 1983) y de Arnold (Arnold, 2006), ambas referidas por el Centro Virtual Cervantes y Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas (MCERL):

La Teoría del Filtro Afectivo de Krashen enfatiza sobre la necesidad de crear un ambiente positivo en la clase, de incorporar la dimensión afectiva del alumno y de tener en cuenta factores emocionales tales como la ansiedad, la motivación, la empatía, la autoestima y los estilos de aprendizaje. Según este autor el profesor intentaría llevar a cabo un *trasvase* intercultural constante, creando un clima de confianza, para revelar, a partir de señas de identidad ajenas, el ADN de la cultura que desea poner en conocimiento de sus alumnos.

Krashen distinguió la motivación, la confianza en uno mismo y la ansiedad como los tres tipos de variables afectivas o actitudinales. Los aprendientes con un filtro afectivo bajo se distinguen de aquellos que lo tienen alto por los siguientes rasgos: Buscar y recibir más cantidad de aducto, relacionarse con sus interlocutores con mayor confianza, mostrarse más receptivos y actuar con menor nivel de ansiedad.

De igual forma que las teorías de Filtro Afectivo de Krashen han de ser tenidas en cuenta para solventar las dificultades en la adquisición de la L2, hay otros obstáculos que dificultan la igualdad educativa como los diferentes dominios de aprendizaje, debido a su irregular escolarización.

Hemos de optar por una educación multicultural definida por medidas como a) La reducción de prejuicios, esto es la identificación de las actitudes y relaciones interpersonales entre los estudiantes de diferentes grupos y la determinación de cómo pueden modificarse esas actitudes a través de la enseñanza; y b) Pedagogía de la Igualdad, que trata de adaptar los estilos de enseñanza para facilitar el aprovechamiento académico de los alumnos de los diversos grupos raciales, culturales y clases sociales.

Respecto de la deficiente escolarización de este tipo de alumnado, en nuestro caso adquiere una especial transcendencia: la situación de diglosia que se da en Marruecos y otros países de lengua árabe entre una modalidad culta y formal próxima al árabe clásico (*fusha*) y una modalidad del árabe popular, coloquial o dialectal (*dariya*) (El-Madkouri, 2009). A la dificultad que entraña el aprendizaje oral y escrito de la modalidad culta se añade el plurilingüismo que supone la presencia más o menos intensa (según las zonas y estratos sociales) de otras variedades ajenas al árabe, como son diversas lenguas bereberes, el francés o el propio español.

### *1.2 La transferencia positiva como recurso de ELE*

El recurso que vertebra el siguiente artículo<sup>1</sup> es un conjunto etimológico de elementos propios de la lengua española y perteneciente al nivel léxico-semántico: Los arabismos. Se trata de voces o palabras de procedentes de la lengua árabe que se han ido sedimentando en nuestro idioma como consecuencia de la secular presencia de los musulmanes en la Península, así como de la importancia histórica y cultural que sigue teniendo el mundo árabe e islámico en nuestros días.

Los arabismos léxicos constituyen una herramienta muy útil en la doble dirección que definía nuestro proceso de acogida de alumnos marroquíes: a) romper el aislamiento que experimenta este tipo de alumnos, y b) reconocer, por parte del alumnado autóctono, que su propio idioma materno (el español) está conformado por aportes léxicos y culturales originarios de la lengua que hablan esos alumnos de acogida (el árabe). Se trataría en definitiva, de desarrollar pedagógicamente,

---

1. El siguiente artículo fue expuesto en los “Talleres de recursos de para la enseñanza de español al alumnado inmigrante” celebrados en la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 13-15 Mayo de 2013, como propuesta para atender las necesidades de dichos alumnos en el ámbito de las enseñanzas Primaria y Secundaria.

y en nuestro contexto de alumnos españoles y marroquíes (Tejero Robledo, 1996), lo que algún autor ha denominado “aprovechamiento estratégico de los arabismos del español, hispanismos del árabe”, de topónimos y de palabras parecidas (Hamparzoomian y Barquín Ruiz, 2006) que constituyen un fenómeno lingüístico que cabe englobar en la denominada *Transferencia Positiva* (Alonso y González Álvarez, 1996). Como es sabido, así es definida en el ámbito de la enseñanza de lenguas la utilización de recursos propios de la L1 en el aprendizaje de la L2, de tal modo que el aprendiente de una lengua extranjera tiende a relacionar la nueva información con sus conocimientos previos. Esta estrategia le posibilita un aprendizaje significativo al recurrir a los conocimientos de la Lengua Materna en el aprendizaje de la LE en cuestión.

Dicho de otro modo, durante los primeros días de incorporación al centro por parte de los escolares magrebíes, éstos de un modo lúdico incluso, pueden ir reconociendo y aprendiendo voces y denominaciones de nuestra lengua, tales como *tarea*, *álgebra* o *Alhambra* porque son capaces de reconocer en ellas sus propias *tariha*, *aljíber* o *hamr*. Paralelamente, los alumnos autóctonos, ofertando al recién llegado aquellos arabismos y jugando con ellos posibilitan su acogimiento lingüístico y psicosocial sin tener que salir del umbral de su propia lengua, el español.

## 2. LOS ARABISMOS EN ESPAÑOL

La profunda simbiosis a que se llegó en Al-Ándalus entre los invasores musulmanes y la población hispano-visigoda se plasma en una serie de hitos histórico-culturales únicos, como son el grupo social de los mozárabes, cristianos que mantuvieron su legado cultural latino-isidoriano en el seno del territorio árabe, la experiencia alfonsí Escuela de Traductores de Toledo, la arquitectura mudéjar o la literatura aljamiado-morisca.

Desde un punto de vista lingüístico, la influencia que el árabe ha ejercido sobre los idiomas y dialectos románicos de la Península durante la dominación musulmana e, incluso, en siglos posteriores tiene su mejor exponente en el ancho repertorio de arabismos léxicos que se insertan en nuestra lengua. Del encuentro traumático o cooperativo (según las épocas) de la cultura árabe e islámica con la hispano-cristiana se han derivado números préstamos comunes e influjos culturales y literarios de variada tipología. No en vano el español es la lengua románica con más voces arábicas, superando las cuatro mil (Lapesa, 1980).

Esas voces (sustantivos, la mayoría) abarcan, como es sabido, múltiples ámbitos de la vida y campos semánticos, tales como las plantas (*arrayán, nenúfar*), la agricultura y las comidas (*azafrán, albóndiga, almíbar*), la vestimenta (*albornoz, alpargata*), el ámbito doméstico (*jarra, azotea*), las ocupaciones (*alcalde*), la administración y el comercio (*aduana, alquiler*) etc. (Corominas y Pascual, 1980-1981). Y son el resultado de las múltiples y mutuas interferencias entre las variedades árabes (árabe clásico o medio y árabe andalusí) y las romances (castellano, mozárabe, etc.) en la Península.

Pues bien, para la elaboración de los presentes materiales ha sido precisa la comprobación del funcionamiento real y efectivo de aquellos arabismos del español como virtuales elementos de encuentro lingüístico con muchachos marroquíes. Por ello, en las actividades 3 y 4 hemos partido de un corpus de arabismos cuya raíz era efectivamente reconocida por parte de nuestros alumnos marroquíes del IES “La Laguna” de El Padul (Granada) donde hemos pilotado estos materiales; desechando, por tanto, todos aquellos arabismos cuyos étimos árabes resultarían ajenos al vocabulario medio de esos muchachos: se trataban de términos propios de ámbitos cultos o técnicos (*redoma, alférez*), de designaciones de realidades antiguas (*adarve*) o, sencillamente, desconocidos (*tabique, jarra, zanahoria*), habida cuenta de la diglosia académica de su país de origen entre el árabe *dariya* o popular y el árabe clásico (El-Madkouri, 2009), y teniendo en cuenta las diferencias que separan esas variedades de árabe conocidas en Marruecos actualmente y las que eran usuales en Al-Ándalus durante aquellos siglos (Millar, 1998-1999).

Paralelamente, no resultaron funcionales aquellos arabismos (*madraza*) que, por obsoletos, no eran conocidos por el alumnado autóctono a pesar de su pervivencia en el árabe general (*albórbolas, almádrasa* ‘escuela’).

Asimismo se ha trabajado, dado que sirve a nuestros fines y son ejemplos vivos de la mutua interpenetración cultural y de la globalización técnica, con otras voces de distinto origen en las que se “reconocen” nuestros alumnos españoles y marroquíes: *música-músiqa; computador-kumbiútar; camisa-qamís, bicicleta-bishiklet* (Hamparzoumian y Barquín Ruiz, 2006).

Otras posibilidades nos permitirían indagar en la pervivencia de ciertos arabismos exclusivamente andaluces (*aljofifa, almocafre*,

*mahara,*) (Alvar et al., 1961-1973; Garulo, 1983); o de las voces que subyacen en nuestra amplia toponimia árabe (García Sánchez, 2007).

### **3. OBJETIVOS**

#### *3.1- Objetivos Generales*

-Crear un ambiente escolar en el que el nuevo alumno (y la familia) se sienta bien acogido, evitando la tendencia al autoaislamiento y el desconcierto ante una situación desconocida.

-Facilitar al profesorado de aula y a los compañeros el proceso de reajuste y acomodación que supone la incorporación de un compañero nuevo en el aula.

#### *3.2 Objetivos Específicos*

-Aprovechar, dentro del ámbito escolar, unos recursos lingüísticos y culturales, los arabismos, que nos acercan al mundo árabe e islámico sin necesidad de abandonar nuestra propia lengua, favoreciendo así la educación en valores (Educación para la paz y convivencia).

-Reflexionar sobre los elementos verbales y culturales que el mundo árabe ha aportado a la realidad de España y sus lenguas.

-Utilizar este léxico común como punto de reconocimiento cultural y como campo lúdico de encuentro.

### **4. CONTENIDOS**

-Una mirada histórico- cultural a la presencia de lo árabe en España y en Andalucía.

-Conocimiento del léxico español de origen árabe. Su utilización como medio de acercamiento interpersonal en el espacio lúdico-educativo.

### **5. TEMPORALIZACIÓN**

A pesar del carácter irregular que define la llegada y la inserción de los alumnos marroquíes (en muchas ocasiones, no acompañados de adultos) se ha previsto que las actividades se realicen a lo largo de una semana, en sesiones con el alumnado español y en otras con el alumno inmigrante ya integrado en el aula).

A continuación presentamos la secuenciación de las diferentes propuestas que expusimos en el taller y que forman parte del presente artículo. Están representadas en cuadros con las instrucciones detalladas para su correcta ejecución en clase.

## **LOS ARABISMOS LÉXICOS COMO RECURSO INTERCULTURAL PARA ALUMNOS MARROQUÍES EN LA ESO**

### **NIVELES REFERIDOS**

1º, 2º, 3º y 4º de ESO

### **ALUMNOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:**

Alumnos españoles de dichos niveles y alumnos marroquíes inmigrantes.

### **DURACIÓN DE LA UNIDAD DIDÁCTICA:**

En torno a una semana: 4 horas las cuatro horas semanales de la asignatura de Lengua:

- 2 horas con el alumnado autóctono y
- 2 horas con autóctonos e inmigrantes en los días de recepción.

### **OBJETIVOS GENERALES:**

Objetivos:

- Reflexionar sobre los elementos verbales y culturales que el mundo árabe –islámico ha aportado a la realidad de España y su lengua.
- Utilizar este léxico común como punto de reconocimiento cultural y campo lúdico de encuentro.

### **CONTENIDOS:**

Una mirada histórico-cultural a la presencia de lo árabe-islámico en España y en Andalucía. Utilización de los arabismos más funcionales en español, referentes a la casa, la comida, la clase, el campo... (azulejo, azúcar, cifra, aceituna), como medio de acercamiento interpersonal en el espacio lúdico-educativo

## **ACTIVIDAD 1**

### **NIVELES REFERIDOS**

1º, 2º, 3º y 4º de ESO

### **ALUMNOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:**

Alumnos españoles de dichos niveles.

### **DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1 hora. A desarrollar en el periodo anterior a la recepción de los alumnos inmigrantes.

### **OBJETIVOS:**

El objetivo de esta actividad es acercarnos a la presencia de lo árabe-islámico en la Península Ibérica a fin de valorar las aportaciones de dicha cultura en la realidad histórica y actual.

### **CULTURAL:**

Conocer parte de la historia y del legado cultural de los árabes-islámicos en España.

### **AFECTIVO:**

Hacer sentir al alumnado que la cultura árabe es parte de su propia historia, provocando así el puente de culturas que pretendemos, antes de la llegada del nuevo alumno; de forma que factores afectivos como el rechazo a lo desconocido se vayan eliminando.

## PROCEDIMIENTO: TAREA PARA EL PROFESOR:

Esta primera tarea consistirá en una breve y amena exposición por parte del profesor del periodo histórico que va desde 711 hasta 1492 y épocas posteriores. Puntualizará los hechos más significativos de la permanencia árabe en la península, insistiendo en aspectos que estén presentes en nuestra cultura actual, abriendo así camino para el puente entre el alumno receptor y el alumno de acogida marroquí.

Ejemplos:

- La conquista del reino visigodo fue extremadamente rápida ya que en 718 prácticamente toda la Península se encontraba bajo el dominio musulmán.
- Córdoba se convirtió en una de las ciudades más importantes de Europa durante los siglos X. Fue un centro cultural visitado por viajeros y eruditos de todo el mundo.
- La llamada Reconquista de la Península Ibérica define nuestra Edad Media (718-1492) y constituye, en realidad, un largo periodo de luchas cruentas y de paces pactadas entre españoles cristianos y españoles musulmanes.
- Durante estos siglos, árabes- islámicos y cristianos y luchan, comercian y conviven. Y son numerosos los grupos sociales de carácter mixto: los mozárabes, los muladíes (hispano-romanos que adoptan el Islam) o los mudéjares, (musulmanes a los que se permite quedarse en los reinos cristianos)
- Varios poetas árabes y judíos inauguran la moda literaria de insertar en sus composiciones algunas cancioncillas en lengua romance (jarchas) propias de los mozárabes
- Los árabes trajeron a España cultivos, productos y saberes científicos desconocidos aquí. Junto a este aporte material venían, inevitablemente unidas, sus denominaciones

árabes (azafrán, algodón, alfiler, almohada, babucha, guarismo, alambique...)

- Los árabes en ocasiones nombraron sus ciudades y sus campos con palabras de su propia lengua (Guadalhorce, Almansa), en otros casos adaptaron fonéticamente los nombres latinos (Sevilla), y no faltaron casos de creación mixta (Guadalupe)

- Con posterioridad a 1492, los moriscos de la Alpujarra, la amenaza del Imperio Otomano o el Protectorado de Marruecos han sido otros episodios de contacto con la realidad árabe y con el Islam.

### **TAREA PARA EL ALUMNO:**

#### **Anexo 1**

Posteriormente, los alumnos irían ubicando en una virtual línea del tiempo, desde 711 hasta hoy (representada en una larga tira de papel), acontecimientos, realidades personajes y hechos de todo tipo de ese ámbito árabe y/o islámico. La finalidad de este ejercicio es comprobar la estrecha vinculación de esos hechos con lo español y su prolongado mantenimiento en el tiempo.

## ACTIVIDAD 2

### NIVELES REFERIDOS

1º, 2º, 3º y 4º de ESO

### ALUMNOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:

Alumnos españoles de dichos niveles.

### DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

1 hora. A desarrollar en el periodo anterior a la incorporación a los alumnos inmigrantes.

### OBJETIVO:

Familiarizar al alumno con las palabras y topónimos españoles de origen árabe

Reconocer en otras realidades de tipo no-lingüístico (cultura, historia símbolos) el aporte que supuso aquella presencia.

### PROCEDIMIENTO:

### TAREA PARA EL PROFESOR:

Supervisar la realización de diversos trabajos sobre distintos aspectos lingüísticos y no-lingüísticos de origen árabe.

En el presente taller para esta hora se propone un total de 7 actividades a elegir según el nivel y los subgrupos que se determine hacer.

### Ejercicio 1: Arabismos que comienzan con a- al-

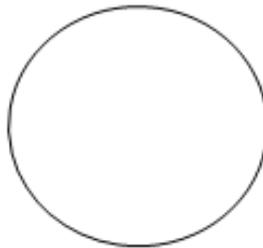
aduana, almacén, aldea, alcoba, alcantarilla, albornoz, azar, albóndiga, alfombra, alfiler, alfarero, albañil, almohada, acequia, azucena, alcazaba, azúcar, algodón, alcachofa, alubia, alguacil, algoritmo, alquimia, alcohol, alcoba, almacén, almirante, alhaja, alberca, azafrán, aljibe, alfalfa, arroz, acelga, albornoz, almizcle, alpargatas, albricias, alborozo, atalaya, ajedrez, alfil, álgebra, azabache

### Campos semánticos

**Ejército**



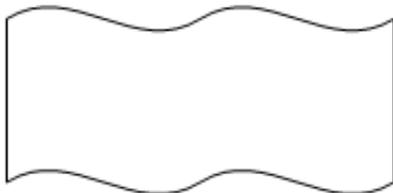
**Agricultura**



**Casa**



**Juegos**



**Alimentos**



**Comercio**



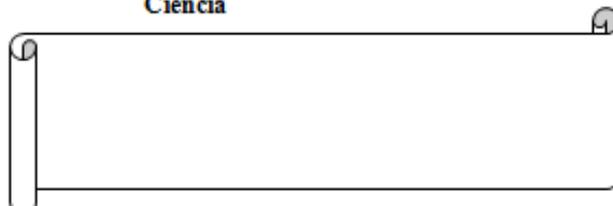
**Trabajos**



**Vestido**



**Ciencia**



Se les hace la siguiente reflexión: en español o en inglés el artículo es una palabra bien diferenciada (la casa, the house), pero en otras como el vasco o el rumano los artículos forman parte de la palabra (vasc. mendia : mendi-a `el monte`; rum. omul om-ul `el hombre`)

¿Sabrías decir, fijándote en el aspecto de aquellos arabismos, cuál será la forma que tiene el artículo en árabe?

Posteriormente se explica.

## Ejercicio 2

Buscar por internet todas las banderas de los países árabes.

El Mundo Árabe lo integran 22 países,  
todos agrupados en la Liga de los Estados Árabes



Arabia  
Saudita



Argelia



Bahrein



Comoros



Djibuti



Egipto



Emiratos  
Árabes  
Unidos



Irak



Jordania



Kuwait



Libano



Libia



Marruecos



Mauritania



Omán



Palestina



Qatar



Siria



Somalia



Sudán



Túnez



Yemen

En esta actividad el alumno hará una reflexión a partir de la pregunta ¿qué color tienen en común estas banderas con las de Granada y Andalucía?

Según algunas versiones, el color blanco representaría a los Omeyas y el color verde a los Fatimíes o, según otros, se trataría de un color identificativo de lo islámico o panárabe.



### Ejercicio 3

En un mapa que incluya Europa, Asia y África ubicar los términos con sufijo en -í que les aportamos:

marbellí, iraquí, ceutí, nazará, marroquí, sunní, yemení, bengalí, iraní, paquistaní, israelí, qatarí, dubaití, chií, andalusí, zirí, magrebí, saudí.

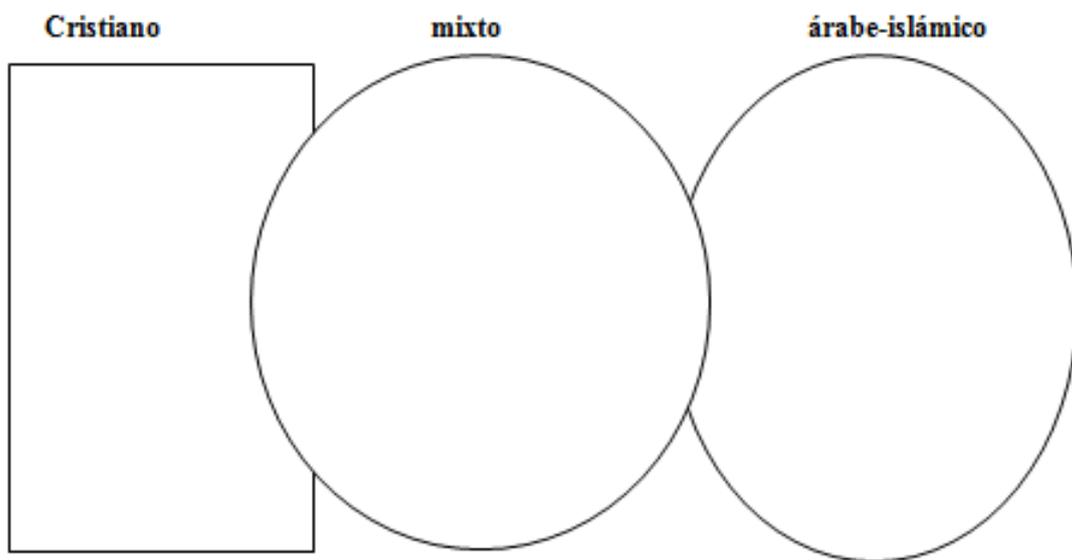
Su localización en países y realidades de tipo árabe, islámico o, de algún modo, contiguo a ambos pondrá de manifiesto el origen árabe de estos gentilicios en español, equivalentes a nuestras formas en -ano, -ense o -eño.

Secundariamente, se les puede explicar también el origen de formas como jabalí, alfonsí, neblí (Lapesa, 1980)

### Ejercicio 4

Una vez aportados y explicados los conceptos y realidades que siguen, los alumnos habrán de colocarlos forzosamente en “dos mundos opuestos”: el cristiano y el árabe-islámico. La realidad les hará comprender que hay ámbitos de intersección y conceptos históricamente mixtos, para los que habrán de crear otro apartado.

El jamón, la catedral de Santiago, la misa, el trabajo del Cid para el rey árabe de Zaragoza, el flamenco, la expresión ojalá, el turbante, los dátiles con bacon, la henna, la peregrinación a la Meca, el ramadán, la poligamia, los pestiños granadinos, la moaxaja, la Escuela de Traductores de Toledo, las figuras humanas en el techo de la Alhambra, los baños árabes, el alfabeto latino, la bota de vino, el cultivo de la vid en Al-Ándalus, descansar sobre cojines, la literatura aljamiada, el uso aceites para el cuerpo, las alfombras, la expresión si Dios quiere, las batallas de árabes-islámicos y cristianos, la Mezquita-Catedral de Córdoba, el apodo de Rodrigo Díaz de Vivar, el Cid, el arte mudéjar, reyes castellanos vistiendo a la mora, la Giralda de Sevilla.



**oued o wadi,**

Buscar en google map lugares cuya denominación contenga: *oued o wadi,*

Buscar imágenes en la Red referentes a *oued, wadi*.

A la vista de toda esa información reflexionar sobre el origen y significado de voces como

*Guadalén, Gualhorce, Guadiana, Guadix, Guarromán, Guadalajara...*

Información adicional, **oued, wadi** significa 'rio, curso de río o rambla'

### **Yabal**

Buscar fotografías referentes a lugares que comiencen por ***jabal o javal***

A partir de esa información, ¿qué significará esa raíz árabe contenida en topónimos como *Jabalquinto, Jabalcuz, Javaloyas, Jabalcón, Javalambre, Jabalcruz y Jabalcuza*?

Información adicional: árabe ***jabal*** 'monte' y explicar el origen de jabalí

### **Ejercicio 6 Las palabras eufónicas.**

*Para olvidar las voces malsonantes que con demasiada frecuencia se oían en mitad de las disputas de sus padres, Lidia se retiraba a su cuarto en las largas tardes de verano y se zambullía en un viejo diccionario a la búsqueda de lo que ella llamaba "mis palabras musicales". Tenía muchas. Algunas las prefería por su sonido (***libélula, alcanfor***), otras porque por fuera ya se notaba lo que significaban (***zarrapastroso, zigzaguar, cuco***), y otras (***abracadabra, alféizar, kimono***) la transportaban a remotos países, lejos, muy lejos...*

¿Y tú? ¿Cuáles son tus preferidas?

Es previsible que entre esas voces afectivamente marcadas, se halle algún arabismo: azahar, berenjena, aljofifar (pasar la mopa), albaricoque, zagal, azufaifa. Se trata, una vez más, de

vincular el ámbito emocional de lo que se percibe como propio con estos “extranjerismos”.

**(Ficha scanner)**

### **Ejercicio 7**

Buscar en google map lugares cuya denominación contenga: **Medina, Madina.**

Buscar imágenes en la Red referentes a Medina, Madina. A la vista de toda esa información reflexionar sobre el origen y significado de voces como

*Medina Sidonia, Medina Azahara, Medina del Campo, Medina de las Torres, Medinaceli, Guadalmedina, Medinilla.*

Información adicional, árabe *medina, madina*, significa ‘ciudad’

### ACTIVIDAD 3

#### **NIVELES REFERIDOS**

1º, 2º, 3º y 4º de ESO

#### **ALUMNOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:**

Alumnos españoles de dichos niveles y alumnos marroquíes inmigrantes.

#### **DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:**

1 hora.

#### **OBJETIVOS:**

presentación del nuevo alumno en el grupo.

asimilación de los matices semánticos de arabismos españoles en contraste con el significado arábigo original, hecho que facilita su fijación en la memoria ( Fasla, 1995)

realización de una tarea lúdica, que tiene como base la coincidencia léxica que suponen algunos arabismos.

#### **PROCEDIMIENTO:**

-Utilizando una ficha de presentación personal estándar habitual del nivel A1 (Prisma, Aula...) de ELE, el profesor y algunos de los alumnos se presentan en primer lugar, cuidando la vocalización y con la ayuda de la gestualidad sirven como modelo, para que posteriormente el nuevo alumno se presente él mismo.

Una vez realizado este ejercicio “rompehielos”, el alumno pasará por los 4 subgrupos en los que se ha dividido la clase. Cada grupo tiene elaborada una ficha referente a un campo semántico con 4 arabismos españoles escritos junto a la imagen de su significado. Se trata de provocar en el alumno marroquí

el término árabe vinculado al arabismo español, fijando en la memoria de unos y de otros los nuevos términos.

Los alumnos españoles pronunciarán vocalizando claramente cada una de las formas, seguidamente el alumno marroquí repetirá la misma voz en castellano y nos aportará la correspondiente árabe, resultando obvias las semejanzas.

Una vez hecho el recorrido, son variadas las posibilidades de la tarea final (memorización, escritura en la pizarra, concurso, etc....)

Con esta actividad habremos conseguido uno de los objetivos socio-afectivos propuestos en la unidad didáctica: deshacer el estado de ansiedad inicial.

### FICHA DE PRESENTACIÓN

Me llamo
Soy de
Tengo años
Tengo hermanos
Hablo lenguas ¿Cuáles?
Vivo en
Me gusta
No me gusta
Mi color preferido es
Mi equipo de fútbol preferido es

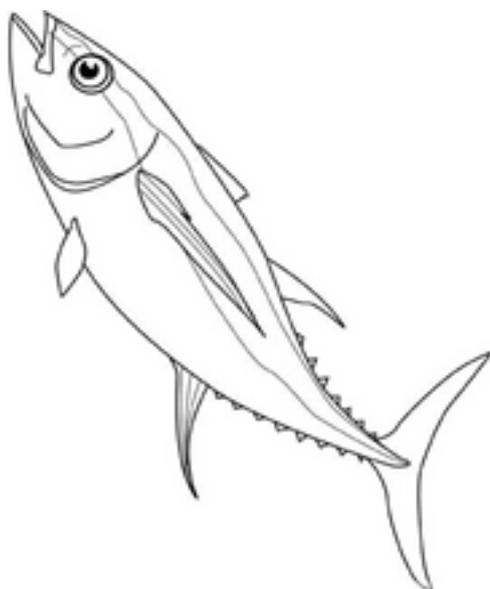
**ALIMENTOS**  
azúcar / assúkar



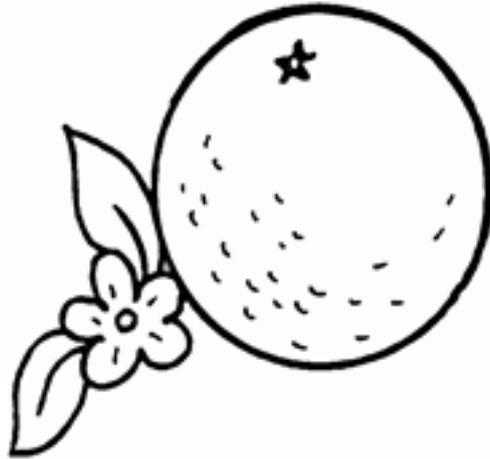
aceite / azzdeit



atún / atún



naranja / laymún



## EL TRABAJO

albañil / albannáy



alcalde / alkáid



alguacil / alwadzíl



almacén / almajsén



**LA ESCUELA**

0 / cero / sífr

guitarra / guitár



rojo / hámr



(Alhambra)

álgebra/ alyábr

$$4a^2 = 2a \times 2a$$

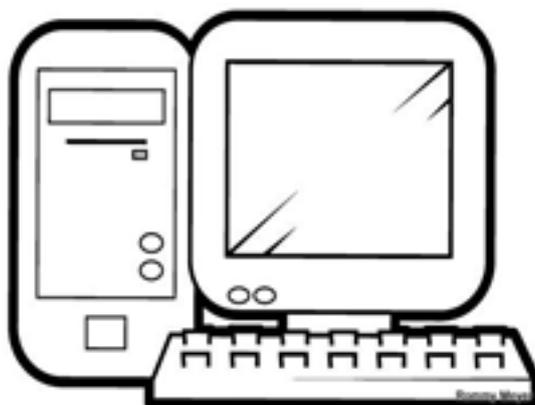
$$(a+b)^2 = (a+b)(a+b)$$

$$a^2 - 2ab + b^2 = (a-b)(a-b)$$

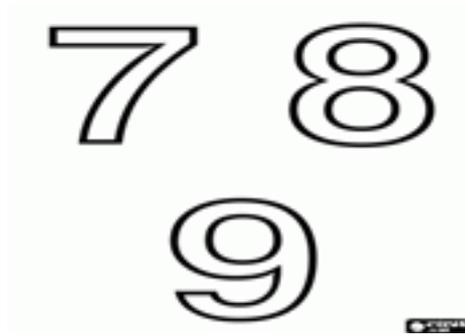
$$x^2 - y^2 = (x+y)(x-y)$$

**BIBLIOTECA**

ordenador/ kombiútar



cifra / sifr



ajedrez / chatráns



**CAFETERÍA**

café / káhua



azúcar / assúkar

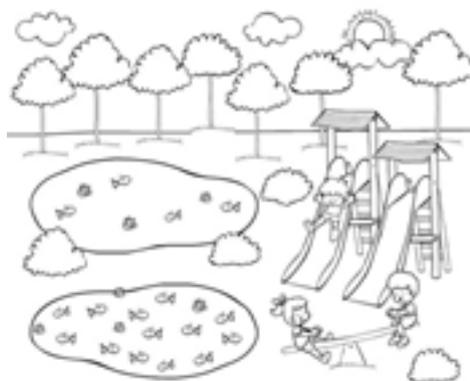


aceituna / azzaitún

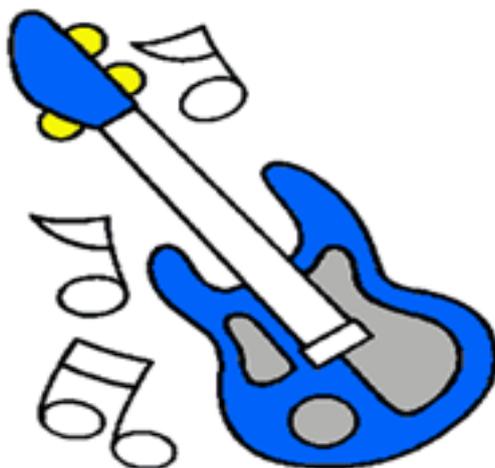


## EL RECREO

jardín / yárda



guitarra / guitár



jasmín / yasmín/ Yasmina /



## ACTIVIDAD 4

### NIVELES REFERIDOS

1º, 2º, 3º y 4º de ESO

### *ALUMNOS A LOS QUE VA DIRIGIDO:*

Alumnos españoles de dichos niveles y alumnos magrebíes inmigrantes.

### DURACIÓN DE LA ACTIVIDAD:

1 hora.

### OBJETIVO:

Presentación del centro

Profundizar en la dinámica socioafectiva iniciada.

### PROCEDIMIENTO:

Recorrido por las distintas dependencias del centro (cafetería, secretaría, patio, biblioteca). Previamente, los alumnos habrán confeccionando distintos carteles referentes a esos ámbitos con varios arabismos (e incluso algún término común o internacional) y su correspondiente traducción al árabe, la tarea final tendrá lugar en la biblioteca, en donde alumnos autóctonos e inmigrantes pondrán en común los nuevos términos aprendidos siendo, alternativamente, los correctores de su adecuada pronunciación, entre otras posibilidades lúdicas.

## 6.- CONCLUSIÓN

Finalmente lo que se ha pretendido en el presente artículo ha sido utilizar los arabismos léxicos en el aula como recurso didáctico, con el fin de facilitar la incorporación de los alumnos inmigrantes de origen marroquí o magrebí, dado que dichos vocablos están presentes tanto el alumnado autóctono como en el inmigrante se establece con ellos un punto de encuentro entre ambas culturas, de este modo la diversidad cultural es utilizada positivamente, favoreciendo el acercamiento y creando un puente a través del cual se establece un intercambio de valores no sólo lingüísticos sino también psicosociales.

## BIBLIOGRAFÍA

ALEA (1961-1973): Alvar, Manuel, con la colaboración de Antonio Llorente y Gregorio Salvador: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, 6 tomos, Granada, Universidad de Granada-CSIC.

Alonso, R.M. y González Álvarez, M.E. (1996): “Adquisición de segundas lenguas: traducción y transferencia positiva”. En *Encuentros en torno a la traducción II: una realidad interdisciplinar*”, Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, pp. 133-141.

Arnold Morgan, J. (2006): “Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera”. *Centro Virtual Cervantes*. Disponible en: [http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_05.htm](http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm). Fecha de visita: Febrero 2013

Ávila Romera, J. A.: “La enseñanza del español a inmigrantes. Palabras y culturas en contacto” en <http://bscw.rediris.es/pub/bscw.cgi/d3349379/PALABRAS%20Y%20CULTURAS%20EN%20CONTACTO.pdf>

Brunovská, Z. (2008): “Arabismos en indumentaria, adornos y mobiliario”. [kk.convdocs.org/docs/index-37132.htm](http://kk.convdocs.org/docs/index-37132.htm). Fecha de visita: Enero, 2013

Cardona Moltó, M.C. (2006): *Diversidad y Educación Inclusiva*, Madrid, Pearson, Prentice Hall.

Corominas, J. y Pascual, J.A. (1980-1981): *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.

Cruz del Pino, R.M., Ruiz Paris, C., et alii. (2011): *Guía Básica de Educación Intercultural*, Sevilla, Junta de Andalucía.

El-Madkouri Maataoui, M. (2009): “Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes”. Dpto. de Lingüística / UAM. Disponible en: [www.aulaintercultural.org/spip.php?article351](http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article351). Fecha de visita: Marzo, 2013.

Fasla, D. (1995): “Los arabismos en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *ASELE*. Actas VI, pp.-141-146.

García Sánchez, J. J. (2007): *Atlas toponímico de España*, Madrid, Arco-Libros.

Garulo Muñoz, T. (1983): *Los arabismos en el léxico andaluz*. Córdoba, Diputación provincia de Córdoba.

Hamparzoumian, A. y Barquín Ruiz, J. (2006): “Los manuales de español y los alumnos marroquíes”, *Aldadis.net La Revista de Educación*, IX, pp., 18-40

Hamparzoumian, A. y Barquín Ruiz, J. (2002) “El perfil del profesor que trabaja con alumnos inmigrantes en Andalucía” en [www.aldadis.net/revista2/02/articulo02.html](http://www.aldadis.net/revista2/02/articulo02.html).

Krashen, S. y Terrel, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon.

Lapesa, R. (1980): *Historia de la Lengua Española*, Madrid, Gredos 8ª ed.

Millar, M. A. (1998-1999): “Los arabismos en la lengua española”, *BFUCh*, XXXVII, pp. 781-801.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación (MCERL)*, Madrid, Anaya.

Mures Pintor, A. D. (2009): “Atención a la Diversidad en la L.O.E” *Revista Digital XV* Disponible en: [www.csicsif.es/andalucia](http://www.csicsif.es/andalucia). Fecha de visita: Febrero, 2013.

“Orientaciones para la acogida de alumnado con incorporación tardía” Disponible en: [web.educastur.princast.es/proyectos/acogida](http://web.educastur.princast.es/proyectos/acogida). Fecha de visita: Febrero, 2013.

“Palabras castellanas de origen árabe” Disponible en: [www.juntadeandalucia.es/averroes/ies\\_boabdil/.../vocab-arabe.htm](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/ies_boabdil/.../vocab-arabe.htm). Fecha de visita: Abril, 2013.

Regil Amorena, M.de (2001): *Integración educativa de los inmigrantes procedentes de países islámicos*. Madrid, Universidad Complutense. Tesis Doctoral.

Tejero Robledo, E. (1996): “Arabismos en la lengua castellana: pretexto para el reencuentro magrebí”, *Revista Didáctica. (Lengua y Literatura)*, Universidad Complutense de Madrid. VIII, pp. 295-318.

Valle, A. del (2002): *Los escolares marroquíes en el sistema educativo español*. Madrid, Universidad Complutense. Disponible en: [www.documentacion.edex.es/docs/1308VALesc.pdf](http://www.documentacion.edex.es/docs/1308VALesc.pdf). Fecha de visita: Enero, 2013

<http://www.galeon.com/documenthedi/aficiones>. Fecha de visita: Abril, 2013.

[www.orientagarciabernalt.com/](http://www.orientagarciabernalt.com/). Fecha de visita: Marzo, 2013.



**ATENCIÓN A JÓVENES SINOHABLANTES EN LA  
ENSEÑANZA REGLADA EN ESPAÑOL**

**ATTENTION TO YOUNG CHINESE SPEAKING  
STUDENTS IN TEACHING SPANISH IN  
COMPULSORY EDUCATION**

**INMACULADA SANTOS DE LA ROSA**

*UNIVERSIDAD DE ORAN*

**ANA VÁZQUEZ RODRÍGUEZ**

*IES V CENTENARIO*

## **RESUMEN**

El propósito general de este trabajo es estudiar las diferentes medidas educativas desarrolladas para la atención al alumnado inmigrante, en concreto para los chinos, con respecto a la enseñanza de la lengua vehicular en el contexto de la enseñanza secundaria obligatoria. El centro escolar hace frente a esta situación con distintos recursos que expondremos a lo largo del artículo. Además, presentaremos una serie de conceptos que ayudarán al profesor en la comprensión de este perfil de estudiante; el alumno sinohablante.

## **PALABRAS CLAVE**

Enseñanza del español, sinohablante, enseñanza secundaria, cultura de origen, inmigrante.

## **ABSTRACT**

The main purpose of this work is to study the different educational measures developed on the attention of the immigrant students. More concretely, for chinese speaking students. Special attention is paid on the vehicular language in the context of compulsory secondary education. The school tackles this situation with a series of resources that will be presented throughout the article and some key concepts that help the teacher to understand the profile of this kind of student, the Chinese speaking student, will be explained.

## **KEYWORDS**

Teaching of Spanish, chinese speaking, secondary education, culture of origin word, immigrant.

## 1. INTRODUCCIÓN

Cuando en un aula de enseñanza secundaria se incorpora un estudiante chino sin apenas conocimiento de la lengua española, el profesor se enfrenta a una serie de problemas para poder conseguir que su alumno siga con la materia y objetivos de la programación del curso planificada por el centro, sea cual sea la asignatura. Pero este problema se agrava más cuando la asignatura impartida es la de Lengua Castellana y Literatura.

Ante esta situación, el centro hace frente a esta problemática con una serie de recursos que desarrollaremos más tarde. Pero en la inmediatez y en el día a día de un aula, en un principio homogénea o heterogénea con nacionalidades como la marroquí, polaca, rumana, etc., el profesor debería tener presente una serie de conceptos que quizá le podría ayudar en la comprensión de este nuevo modelo, el alumno sinohablante.

Como indica Littrell (2009: 82), si uno nunca ha tenido la experiencia de vivir en otra cultura, ignora las profundas diferencias que afectan cada faceta de la vida. Los hábitos se tornan disfuncionales, y uno se da cuenta de que debe pensar acerca de prácticamente todo lo que hace. Si uno habla la lengua del país como lengua segunda, puede resultar agotador. Estas cuestiones conciernen al docente y al estudiante en situaciones de interculturalidad. La contextualización de la conducta del otro

es fundamental para contextualizar la propia, y muchas veces alivia tensiones tan inevitables como innecesarias. El tratamiento del encuentro cultural pasa por un ejercicio de conocimiento y comprensión, previos a un trabajo de adaptación, reelaboración de información cultural y asunción de patrones conductuales funcionales en el aula para ambas partes, en equilibrio (qué difíciles a veces y qué fáciles otras) entre la asimilación acrítica del elemento foráneo y la no aceptación sistemática de los patrones de la cultura meta (Gómez Pérez: 2011, 128).

Estudiantes y profesores abrigan convicciones y expectativas sobre la escolaridad que han ido formando a partir de sus propias experiencias de vida. También traen consigo su lengua y sus creencias acerca de la educación, basadas en su cultura nativa. Esto por supuesto ha de traer problemas, en tanto profesores y alumnos por lo general no están familiarizados con la cultura del otro y desconocen los ajustes culturales que deben efectuar.

Pretendemos dar a conocer con este artículo, las diferentes prácticas educativas de la enseñanza pública en Secundaria para responder a una misma necesidad: la de atender y enseñar al alumnado chino que se incorpora a nuestras aulas. Estas medidas se desarrollan en el marco de normativa y legislación oficial que determina y explica, en cierta medida, las acciones que se están desarrollando.

Debemos tener en cuenta que cualquier recopilación de información educativa es siempre temporal, dada la innovación y el cambio que impera en cualquier sistema educativo. Por ello, nos centraremos en la práctica actual de un centro de secundaria andaluz y en consonancia con otros. Esta experiencia consiste en hacer visible las distintas actuaciones que hay en los centros sobre la enseñanza de español a los extranjeros hasta este momento.

## **2. ACTUACIONES EN SECUNDARIA: ¿QUÉ REALIDAD ENCONTRAMOS EN LOS CENTROS DE SECUNDARIA?**

Ante la incorporación del alumnado sinohablante a las aulas de los distintos centros educativos, surgen una serie de situaciones especiales en la enseñanza/aprendizaje que se deben tener en cuenta; Se ha despertado la necesidad de atender nuevas situaciones educativas, lo que sin duda supone un reto para toda la sociedad y la comunidad escolar en particular. Muchas y distintas acciones se han emprendido en los últimos años en todas las Comunidades Autónomas; medidas que intentan resolver el problema de la integración de los alumnos extranjeros. Actualmente, estas actuaciones vertebran uno de los ejes centrales de la atención a la diversidad del alumnado.

### *2.1. Orden de 25 de julio de 2008*

Esta orden es la que regula “las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística” (art.2.1). Establece que todos los centros escolares que reciban alumnado inmigrante deben desarrollar medidas y actuaciones que favorezcan “(...) su acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo” (art. 2.1). Esto se concreta en tres medidas<sup>1</sup> fundamentales que deben formar parte del Proyecto de Centro (art. 2.2):

---

1. Es interesante resaltar cómo todos los profesores del centro son responsables de estas medidas, y cómo dichas medidas deben tener su reflejo en las programaciones de las distintas materias (art. 3.3).

- El proceso de acogida,
- la enseñanza de español como lengua vehicular,
- el mantenimiento de la cultura de origen del alumnado.

Cualquier actuación educativa pasa por estar recogida en el Plan de Centro y en la mayoría de ellos, se elabora un Plan de Acogida dentro del marco de atención a la diversidad<sup>2</sup>.

### 2.1.1. Plan de Acogida

Hay que tener en cuenta que el tipo de acogida que reciben estos alumnos va a condicionar de manera importante el progreso de su aprendizaje. Cuanto más se les oriente y apoye, y más seguimiento se haga de su adaptación al entorno, de sus dificultades personales, más favorable será el proceso de adaptación, lo que constituirá una ventaja para todos.

Basándonos en el Plan de Acogida del IES V Centenario (Sevilla) vertebrado en 15 puntos de actuación, vamos a hacer referencia a los más destacados para la integración del alumno en el aula: la escolarización, entrevistas previas con las familias, presentación del nuevo alumno al grupo y padrino/madrina del alumno.

- **Escolarización:** Una vez matriculado, se le asigna un grupo de referencia, siempre en función de la edad, pues la gran mayoría viene de China sin expediente académico. Es el departamento de orientación del centro, en función de los recursos disponibles, el que decide qué tipo de atención va a recibir el alumnado.
- **Entrevista previa con las familias:** En el mismo momento de la solicitud de la matrícula, el Jefe de Estudios derivará a la familia del alumno al Orientador para que realice éste una entrevista con ellos, además de con el alumno, para recabar información más detallada

---

2. Vamos a utilizar como ejemplo el Plan de Acogida del centro IES. V Centenario (Sevilla, España) (<http://acogidavcentenario.wikispaces.com/>). Se determinó este formato porque así se permitía la corresponsabilidad de todo el profesorado del centro. Arbitrar un aula de acogida sería lo idóneo, un tiempo en este aula hasta que puedan defenderse en la lengua vehicular, como bien recoge las *Orientaciones para la escolarización del alumnado inmigrante* de Navarra, pero en la inmensa mayoría de los centros educativos públicos se hace casi inviable adoptar esta medida debido a que los recursos humanos, y más ahora en tiempos de crisis, siguen siendo escasos.

y así poder realizar el Informe Básico de Acogida (I.B.A). Este informe será el que determine un plan detallado de trabajo con el alumnado, el curso en el que ingresa y las medidas a aplicar en cada caso: apoyo lingüístico, aula de apoyo, adaptación curricular, etc.



INFORME BÁSICO DE ACOGIDA AL ALUMNADO INMIGRANTE (I.B.A.)					
<b>DATOS PERSONALES</b>					
- NOMBRE Y APELLIDOS:					
- FECHA DE NACIMIENTO:	- NACIONALIDAD:				
- LUGAR DE NACIMIENTO (POBLACIÓN/PAÍS):					
- NOMBRE DEL PADRE:	- TELÉFONO:				
- PROFESIÓN:					
- NOMBRE DE LA MADRE:	- TELÉFONO:				
- PROFESIÓN:					
- DIRECCIÓN:					
- SITUACIÓN FAMILIAR (personas que habitan la vivienda):					
<b>ESCOLARIZACIÓN ANTERIOR</b>					
- CENTRO DE PROCEDENCIA:					
- AÑO DE ESCOLARIZACIÓN EN ESPAÑA:	- CURSO:				
- ¿HAS ESTADO ESCOLARIZADO EN TU PAÍS?	<input type="checkbox"/> SI	<input type="checkbox"/> NO			
<b>COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS</b>					
A1	<input type="checkbox"/>	B1	<input type="checkbox"/>	C1	<input type="checkbox"/>
A2	<input type="checkbox"/>	B2	<input type="checkbox"/>	C2	<input type="checkbox"/>
<b>COMPETENCIA EN LAS DISTINTAS ÁREAS</b>					
- MATEMÁTICAS:					
- CIENCIAS SOCIALES:					
- ÁMBITO CIENTÍFICO-TÉCNICO:					
- INGLÉS:					
- FRANCÉS:					

Figura 1. Formulario IBA

- Presentación del nuevo alumno o alumna al grupo: El tutor es el responsable de presentar, previa información contextualizada, al nuevo alumno a sus compañeros.
- Figura de *padrino* o *madrina* del alumnado de acogida: El tutor del grupo nombrará entre el alumnado a un *padrino* o *madrina* que se encargará, durante las primeras semanas, de enseñar al nuevo

alumno las dependencias del centro, las aulas donde reciba clases, le informará sobre las normas de funcionamiento y hará de enlace entre el alumno y los profesores del grupo.

Durante los primeros días de clase, el alumno de acogida realizará pruebas referidas en las distintas áreas, en especial en lengua castellana<sup>3</sup>.

### 3. ATENCIÓN DEL PROFESORADO

Una vez recogidos los datos en el I.B.A ¿Por quién y cómo es atendido este alumnado? Los centros educativos pueden disponer de los siguientes recursos:

- Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
- Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico,
- Profesorado especialista en pedagogía terapéutica

#### 3.1. Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL)

La apuesta por una escuela inclusiva se advierte en la prohibición de realizar agrupamientos estables en virtud del desconocimiento de la lengua (art. 2.7). Si nos centramos en la Orden<sup>4</sup> (15/01/2007), las ATAL, quedan definidas así:

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje de español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular<sup>5</sup>. (art. 5.1)

---

3. El centro consultado usa algunas de las pruebas propuestas por el siguiente enlace aunque en la mayoría de los casos, al menos en este centro, el alumno sinohablante viene sin conocer nada de nuestro idioma.

<http://www.orientacionandujar.es/2009/09/04/pruebas-de-evaluacion-inicial-primaria/#>

4. Orden de 15 de enero de 2007, que regula la atención al alumnado inmigrante y, especialmente, las Aula Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33 de 14 de febrero de 2007.

5. Conviene señalar la importancia del adjetivo *temporales*, que indica la limitada duración de esta medida para los estudiantes, así como la referencia al *profesorado específico*.

Según la orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad, en el artículo 12 se señala la conveniencia de realizar adaptaciones curriculares no significativas<sup>6</sup>. Algunos profesores de ATAL consultados, señalan que parte del alumnado chino que se integra en el sistema educativo español por primera vez y lo hace en el nivel de secundaria, viene sin escolarizar de sus países de origen o ésta deja mucho que desear.

En ocasiones, es tal el grado de diferencia curricular existente, que deberían tener adaptaciones significativas, aunque la ley sólo permite que dichas adaptaciones se realicen con el alumnado de necesidades educativas especiales (psíquicas, motrices, etc.) y por lo tanto, ningún sinohablante puede tener este tipo de adaptación en ninguna de las áreas del currículo. Sin una adaptación significativa, este alumnado jamás podría alcanzar una titulación mínima, hecho que contribuiría a aumentar el grado de exclusión social cuando el sistema educativo debería ayudar a compensar las desigualdades sociales.

Los objetivos de las ATAL (art. 6) son:

- Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas.
- Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

Una de las críticas más frecuentes a este programa reside en su comportamiento como intervención de urgencia (queda así establecido en los objetivos citados) y en su desentendimiento del alumnado inmigrante una vez superados los grados iniciales de aprendizaje de la lengua e integración en el grupo, (Trujillo Sáez, 2004; Ojeda Álvarez 2008 a y b), cuando se necesita una media de cinco años para que un alumno de lengua materna distinta al español, en situación de inmersión lingüística en un centro escolar, adquiera la competencia lingüística académica suficiente para poder cursar con éxito unos estudios que necesitan del

---

6. Se llama ACI (Adaptación Curricular Individualizada) no Significativa a aquella que se le hace al alumno que no tiene más de dos niveles de diferencia curricular a nivel de contenidos.

trabajo con un lenguaje descontextualizado y cognitivamente exigente (Ojeda Álvarez 2008b:71-81).

Para la formación de los grupos de alumnos, se tienen en cuenta diferentes criterios: el curso en el que están matriculados (a partir de Segundo Ciclo de Primaria hasta el final de la ESO) y el nivel de español.

Las Delegaciones Provinciales determinarán los centros susceptibles de intervención. Generalmente, se hace a petición de los directores, pero cumpliendo una serie de requisitos. Todas las aulas se implantarán en centros sostenidos con fondos públicos.

Algunas comunidades autónomas requieren un mínimo de alumno de nivel elemental (nivel 0) para asignar un aula ATAL al centro. En Andalucía, para que el centro pueda contar con la ayuda del aula ATAL, requiere un mínimo de 6 alumnos con un nivel inferior al B1 del MCER.

El profesorado encargado de la tutoría, con asistencia de los profesionales de la orientación, deberá realizar una exploración inicial con el fin de conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado inmigrante matriculado en el centro. Para ello, deberán tenerse en cuenta las equivalencias con los niveles fijados en el MCER (art. 7.2). Normalmente, por su formación específica, estos niveles son conocidos por todo el profesorado de ELE y, por tanto, el perfil de profesorado encargado de las ATAL. Sin embargo, las dificultades para evaluar las competencias del alumno de acuerdo a los niveles del MCER aumentan considerablemente cuando se encomiendan a un profesorado no especializado esta misión. Puesto que en secundaria, tutorizar a un grupo lo puede realizar cualquier profesorado del centro, sea cual sea su especialidad (Biología, Matemáticas, Conocimiento del Medio, etc.).

A modo de ejemplo, mostramos una encuesta de entre las realizadas al profesorado de ámbito no lingüístico (Matemáticas, Biología, Tecnología, etc.) que atendía a alumnos sinohablante en un nivel de 3º ESO. En ella podemos observar, la falta de formación del profesor en las distintas estrategias de enseñanza de español, en su labor ante alumnado que no tenga el español como lengua vehicular.

## PROFESORADO DE OTRAS ÁREAS QUE ATIENDEN ALUMNADO INMIGRANTE

1. FORMACIÓN ACADÉMICA: *Lda en Biología.*
2. FORMACIÓN PERSONAL EN ELE: *+*
3. EXPERIENCIA EN ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A ALUMNOS EXTRANJEROS *NULLA*
4. LABOR CON ESTE ALUMNADO EN EL AULA: *Tratar de integrarlo en el grupo en las horas de tutoría. Intentar que escriba "planos" muy sencillos encomendados por el profesor especialista en horas de clase.*
5. DIFICULTADES QUE ENCUENTRO
  - ADMINISTRATIVAS (Consejería, Delegación...)
  - ORGANIZATIVAS (Centros)
  - PERSONALES (Dirección, Orientación, Profesorado...)
  - MATERIALES: *Por parte del alumnado como del Centro.*
  - FAMILIARES: *No asisten a reuniones.*
  - COMUNICATIVAS: *Comunicarse por señas con el alumno.*
6. PIENSO QUE PARA ATENDER A ESTE ALUMNADO SERÍA CONVENIENTE...  
(PROPUESTAS PARA MEJORAR, NECESIDADES, OTRAS IDEAS NO SUGERIDAS EN LA ENCUESTA)

*- Un alumno que no habla nada de español ni Inglés no debería de estar 6 horas sentado sin hacer nada en un aula normal ⇒ Estos alumnos deberían asistir a un "aula abierta" especial que los preparara para integrarse a un curso normal. (Este aula podría acoger alumnos extranjeros de diversos centros)*

Figura 2. Encuesta a un profesor del centro

De ahí que muchos profesores de ELE propongamos, en cierto modo, un tiempo de espera durante el que el alumno alcance unos mínimos en cuanto a la competencia en la lengua vehicular y solucione a su vez las dificultades de aprendizaje detectadas. Pero lo cierto es que el alumno pasa la mayor parte del horario escolar en el aula ordinaria, y es allí donde debe producirse el aprendizaje, tanto de español como de los contenidos propios de la materia. Es costumbre habitual la petición de material de español como LE para que el alumno inmigrante "no se aburra" en las clases de las demás materias, eludiéndose así una más

efectiva integración en las tareas de la clase y una pronta adquisición de los objetivos del área.

El tiempo de permanencia en las ATAL se limita a un curso escolar, aunque excepcionalmente se autorizan dos. Ante la realidad observada en los centros con esta problemática, debemos cuestionar el tiempo dedicado a la enseñanza/aprendizaje del español para que la adaptación de los alumnos al currículo oficial sea suficiente.

La Consejería de Educación asignará por provincias al profesorado<sup>7</sup> necesario. Según el Consejero de Educación de la Junta de Andalucía, Francisco Álvarez de la Chica, durante el curso 2010/2011 se escolarizaron en nuestra Comunidad 4000 alumnos de origen extranjero, que fueron atendidos por 267 profesorado de ATAL<sup>8</sup>.



Figura 3. Profesora de ATAL

Aunque en determinados momentos se permite la organización de grupos de apoyo fuera del aula (generalmente en los momentos iniciales), algunos estudios e investigaciones señalan cómo la intervención

---

7. En la Disposición adicional segunda se establece el proceso de selección del profesorado de las ATAL, que se adaptará a la normativa de puestos específicos de la Dirección General de Gestión de Recursos Humanos. Por tanto, es competencia de las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación la convocatoria de los concursos de méritos para la cobertura de los puestos vacantes.

8. Datos aportados por el Consejero durante el III Encuentro Regional de Profesorado de ATAL, 14-15 de marzo de 2011 en Fuengirola (Málaga) (<http://www.educacionenmalaga.es/index.php/2011/03/inauguradas-en-fuengirola-atal/>).

del profesor de apoyo dentro del aula beneficia tanto a los alumnos inmigrantes como al resto de compañeros (Morales Orozco, 2006 ).

Se pretende desde la normativa que la intervención no dificulte la integración del alumnado en el grupo, y así se limita la salida del aula un máximo de 10 horas en Primaria y 15 en Secundaria (un máximo que, en la realidad suele quedar muy lejos, generalmente por falta de profesorado), teniendo especial cuidado de que estas horas no coincidan con materias que, por su menor exigencia lingüística, puede el alumno seguir adecuadamente (Educación Física, Música, Plástica, Tecnología).

No se ofrece ningún documento de trabajo a nivel estatal que haga más homogéneo el funcionamiento de estas aulas: unificación de normas, documentos, criterios, etc. Resulta paradójico que una gran parte de las comunidades no tengan elaborado ningún documento (ausencia de programaciones de español que marque los objetivos y contenidos que en ellas se deben enseñar) que refleje el nivel de competencia lingüística de los chicos que han asistido a estas aulas.

### *3.2. Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI)*

Además de las ATAL, algunos centros disponen de un Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico (PALI), dirigido al alumnado inmigrante. Son clases de dos o cuatro horas semanales para el aprendizaje de español y el desarrollo de hábitos de organización del tiempo y planificación del trabajo. Está impartido por profesorado voluntario del centro o por monitores externos. La Delegación Provincial, al igual que ocurre con las ATAL, es quien determina qué centros van a llevar adelante este programa. Pero la mayoría de los centros educativos de Andalucía no reciben el apoyo necesario, pues tampoco hay profesorado suficiente para atender toda la demanda. Así que centros con pocos alumnos extranjeros deben optar por el PALI. Es necesario formar un grupo de, al menos cinco alumnos, y necesita también de una concesión de la Delegación Provincial.

A modo de ejemplificación, en el centro que hemos usado de referencia, hasta el curso 2012/2013 han desempeñado esta labor un profesor que sí tenía formación en ELE, pero que al haber sido destinado a otro centro ha sido sustituido por alguien que no dispone de ninguna formación específica en la enseñanza de español L1 ni L2.

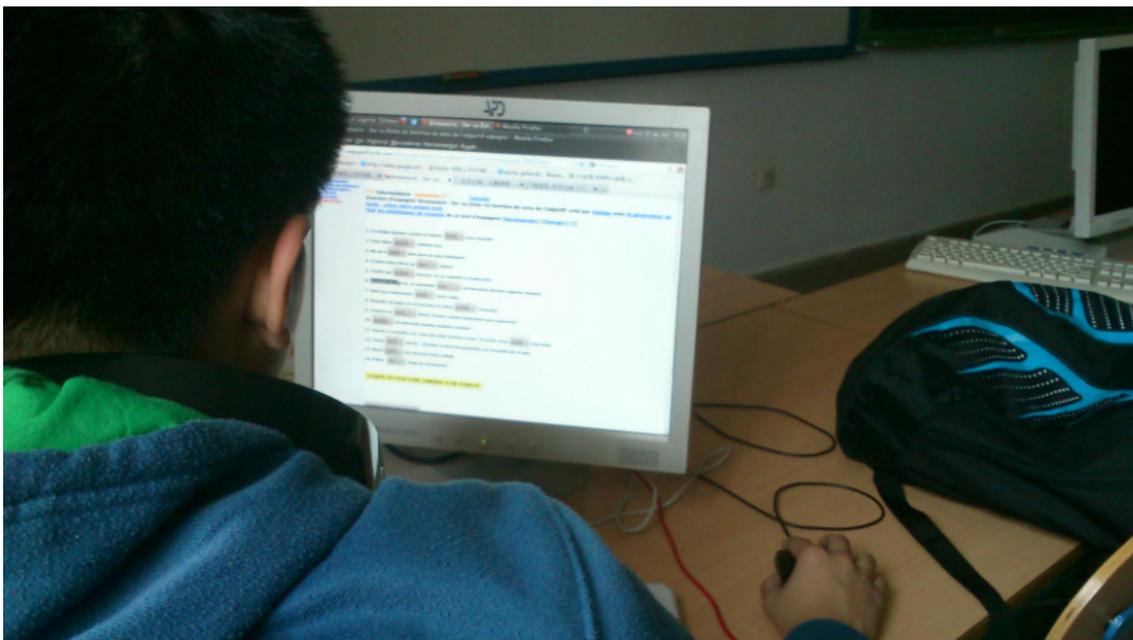


Figura 4. Alumno sinohablante en PALI

### 3.3 Profesorado especialista en pedagogía terapéutica (P.T)

Prácticamente todos los centros educativos disponen de *aula de apoyo* para necesidades educativas especiales, dirigida por el profesorado especialista en P.T.

Según la orden 25 de julio de 2008

accederían a esta modalidad los alumnos extranjeros cuyas principales dificultades se deriven del desconocimiento del castellano, aunque el apoyo podrá hacerse en otras áreas del currículo en función del nivel de competencia comunicativo-lingüística (art 8.3).

La investigación y sobre todo las entrevistas personales demuestran que prácticamente todo el alumnado inmigrante viene con desfase curricular en bastantes áreas y por lo tanto acuden al aula de apoyo.

Las actuaciones a las que se va a incorporar el alumnado en las diferentes materias están organizadas dentro del Plan de Atención a la Diversidad o del Programa de Educación Compensatoria del centro educativo. Sin embargo, no existe la figura de un responsable del seguimiento y cumplimiento de esas actuaciones programadas en las distintas áreas.

Este es casi el recurso más habitual que utilizan los centros educativos, tanto en cuanto tienen dos vertientes profesionales: educación compensatoria y agentes de atención a la diversidad. En el centro analizado, la labor que desarrolla el profesorado de esta aula con el alumnado sinohablante básicamente está orientada por la ATAL que acude al centro dos días en semana, al carecer de formación específica de enseñanza de español como L2.

#### 4. NUEVAS MEDIDAS ORGANIZATIVAS Y MEJORAS FORMATIVAS

Al principio de este trabajo afirmábamos que debemos tener en cuenta que cualquier recopilación de información educativa es siempre temporal, dada la innovación y el cambio que impera. Corroboran esta afirmación dos hechos que abren puertas a un nuevo tratamiento de la diversidad en educación y que habrá que estudiar su impacto en la educación:

- Cambio en el temario de oposiciones en el año 2012 al Cuerpo de profesorado en Secundaria en la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Por primera vez se recogen aspectos de enseñanza de español con el enfoque del Marco:
  - Tema 3, punto 3.4.: Hace referencia a la *Enseñanza de lenguas*.
  - Tema 5: Se demandan *Las competencias comunicativas de la lengua* y en concreto en el 5.1., del MCER.
  - Tema 6: *La diversidad lingüística* y en el punto 6.1 *Competencia plurilingüe y pluricultural*.
- El 29 de noviembre de 2011 la Junta de Andalucía presentó en Sevilla, su Proyecto Lingüístico de Centro (PLC). En este Proyecto Lingüístico se encuentran:
  - Currículo Integrado de las Lenguas (CIL) presentado en 2008 y que fue el punto de partida de esta nueva propuesta.
  - PLC para primaria y secundaria.
  - El PLC para Bachillerato. Aquí encontramos, entre otras cosas, recomendaciones para la atención a la diversidad de

capacidades o la diversidad lingüística y cultural en relación con la competencia en comunicación lingüística. En la página 21 aparecen las *medidas específicas de la enseñanza del español como Nueva Lengua*. Es la primera vez que se articula de manera específica el tratamiento de la enseñanza del español para el alumnado que accede al sistema educativo desconociendo la lengua vehicular.



Figura 5. Portada web de PLC

#### *4.1 El Proyecto Lingüístico de los Centros.*

El PIC está siendo el espacio, desde el curso 2012/2013, en el que se contemplan las actuaciones lingüísticas con todo aquel alumnado de origen extranjero, como es el caso de los sinohablantes, que no domine la lengua vehicular.

A través del PLC se están articulando los mecanismos para que los estudiantes puedan adquirir un dominio operativo de la lengua vehicular, tanto para la comunicación interpersonal como para la comunicación académica. Se proponen tres actuaciones específicas para la enseñanza del español como nueva lengua y la atención a la diversidad lingüística y cultural: Acogida, empoderamiento y andamiaje. En este trabajo están inmersos los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía.

#### *4.2 Mejoras en el aspecto formativo del docente: como profesora ante un alumno chino*

La formación del profesorado ha adolecido hasta este momento de formación específica ante situaciones surgidas con alumnado extranjero incorporado al centro, que carecía o tenía un nivel muy elemental de español para integrarse en el nivel correspondiente según la edad de escolarización. En el caso de los alumnos sinohablantes tenemos que tener en cuenta, como profesionales, los siguientes aspectos:

➤ *Qué debo tener en cuenta sobre su origen.*

Para que mis clases sean exitosas, además del contexto educacional (gramática, destrezas, pronunciación, etc.) tengo que tener presente el contexto intercultural, y para eso, me tengo que informar de la cultura y algunas tradiciones de mis alumnos para facilitarle la adaptación lo más posible. Para entender su complejidad, ya que proviene de una cultura que generalmente el profesor desconocerá, el profesor tendrá que realizar un esfuerzo al principio, realizando este proceso de investigación pero que agradecerá a medida que avanza el curso.

Lo primero que hay que saber es que China no es una, son muchas. Y con esta idea, tener la mente muy abierta para no pecar en generalizaciones. Como recoge Littrell (2009), en una cultura en donde la norma es la diversidad, la investigación demuestra que los individuos pertenecientes a ésta, tienden a seguir patrones similares de aprendizaje y percepción cuando se los compara con miembros de otra cultura.

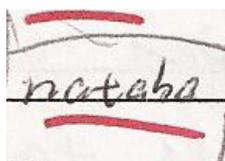
Vamos a observar una serie de puntos interesantes en nuestra formación como profesores interculturales:

- China tiene la población 1, 354, 040,000. (España 47.042.984), por lo que imaginársela como un todo es complicado. Debemos tener en cuenta su gran población, las diferencias económicas y sociales entre las zonas rurales y las zonas urbanas, la enorme dimensión del país y diversidad, etc.
- Existen 56 etnias (se incluye la etnia *Han* a la que la mayor parte de la población pertenece) Las 55 restantes forman casi un 8,5% de la población.
- La lengua oficial es el chino, pero ¿Qué es el chino? Como nos explica Cortés Moreno (2009), el chino pertenece a la familia de las lenguas sinotibetanas y dentro de esta a la familia sínica. La familia sínica está formada por siete lenguas: mandarín, *wu*, *hunan*, *gan*, *hakka*, cantonés y *min*. El chino estándar moderno es el también denominado mandarín y para simplificar aún más la cosa, lo llamamos chino, siendo la lengua oficial.

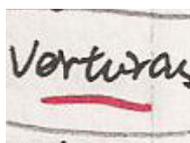
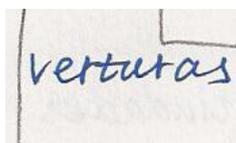
➤ *No sé nada de chino, pero ¿Qué tengo que tener presente?*

Las diferencias fonológicas del chino con el español son acusadas. Vamos a remarcar algunos problemas que tienen los alumnos sinohablantes cuando estudian español. Entre las principales confusiones nos encontramos:

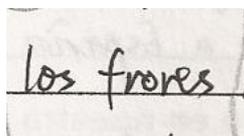
- No distinguen entre los fonemas /s/ y /θ/: /θ/ no existe en chino.
- No distinguen entre los fonemas /l/, /r/ y /r/: /l/ y /r/ son dos alófonos en chino; /r/ no existe en esa lengua.
- No distinguen entre sordas y sonoras /p/ /b/ /d/ /t/ /g/ /k/. Todas las oclusivas chinas son sordas, aunque en determinados contextos fonológicos pueden sonorizarse.
- En la prosodia también hay diferencias. Tanto el chino como en español hay acentuación y entonación pero la diferencia principal entre ellas reside en que el chino es tonal y el español no. También se puede apreciar la tendencia de los alumnos a pronunciar sílaba por sílaba en lugar de agruparlas en palabras fónicas y grupos fónicos.
- También surgen problemas en la escritura causados por las confusiones en la percepción auditiva y en la pronunciación, que produce faltas de ortografía, por ejemplo<sup>9</sup>:



En vez de *nadaba*.



En vez de *verduras*.<sup>10</sup>



En vez de *las flores*.

9. Los ejemplos han sido extraídos de los exámenes finales de alumnos chinos.

10. Este error está extraído de dos alumnos distintos.

un bocastillo de jamón

En vez de bocadillo de jamón.

- Errores con la tilde del acento:

Mamá, papá. ¿Qué tal?

boni ta  
cáfe

- Las alteraciones de las letras dentro de una misma palabra:

la calse,

En vez de la clase.

Cuattro

(Esta palabra daba a error al existir también el número 4).

- Problemas con grupos vocálicos:

queto

Almorzo

-El chino carece de conjunción verbal, declinaciones y cualquier otro tipo de flexión comparable. Para expresar matices temporales, modales, etc., recurren a adverbios o partículas modales.

A veces, ir a un parque con mis amigos

- El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos (en ocasiones el número uno hace las veces de artículo indefinido).

Handwritten Chinese text: "Bici es más rápido que coche siempre." The text is written in black ink on a light-colored background.

Handwritten Chinese text: "Me parece que español es". The word "español" is written in red ink.

Handwritten Chinese text: "hay un pocos coches". The word "un" is underlined in red ink.

- El concepto de género gramatical en la lengua china no existe. Todos los sustantivos que denotan objetos, ideas, sentimientos, etc., carecen de cualquier tipo de marca gramatical.

Handwritten Chinese text: "Es un edificio maravillosa y muy antigua". The text is written in black ink on a light-colored background.

- En general no se marca gramaticalmente el plural de los sustantivos

Handwritten Chinese text: "la gente, todos son muy tiene muchas parque". The text is written in black ink on a light-colored background.

Como resumen orientativo, estas tablas presentadas por Cortés (2009:197-201) esquematizan la gramática china en contraste con el español.

CATEGORÍA	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES EN CONTRASTE CON EL ESPAÑOL
sustantivo	No existe el concepto de genero gramatical; habitualmente no se marca el plural.
pronombre	Un único pronombre personal funciona como sujeto, complemento (y adjetivo posesivo).
adjetivo	El adjetivo se antepone siempre a un sustantivo.
artículo	El chino carece de artículos, tanto definidos como indefinidos.
verbo	El verbo chino consta únicamente de raíz, carece de desinencia.

ASPECTO	CARACTERÍSTICAS MÁS RELEVANTES
orden de los elementos de la oración	El orden es bastante estricto.
concordancia	No hay ningún tipo de concordancia gramatical.
oración con OD y/o OI	Nunca se duplican estos complementos.
oración interrogativa	Preguntas X-no-X y preguntas con partícula interrogativa final.
oración condicional	Sólo hay un tipo de oración condicional
oración de relativo	No hay pronombres relativos.
voz pasiva	Es habitual en cualquier registro.

➤ *Imagen del profesor y los posibles estilos de aprendizaje del alumno*

Para poder comprender mejor a nuestro alumno, además de tener conciencia de su país y de su lengua, debemos saber la percepción que va a tener de la imagen del profesor y de los distintos estilos de aprendizaje que los alumnos sinohablantes tienen para comprender mejor algunos comportamientos.

Como definen (Hinojosa y Pastor, 2010:137), “El profesor chino es como un faro para sus alumnos ya que les ilumina el camino a seguir en su aprendizaje”. Podemos leer muchos trabajos donde nos apuntan el perfil del profesorado chino y nos recuerda a un tipo de profesor que a los de cierta generación nos suena. Después de formarnos como profesor para luchar contra ese prototipo para que nuestras clases se conviertan en comunicativas, participativas, motivando a los alumnos y trabajando la afectividad ¿Cómo podemos emularlo para que nuestros alumnos se sientan más cómodos sin sufrir un *cortocircuito* y sin perjudicar a los otros alumnos? Solución: Acercando posturas. Debemos buscar el término medio.

Para que nos sirva de guía, podemos observar este cuadro donde Béatrice Bouvier<sup>11</sup> (2002) presenta una tabla comparativa las características del profesor chino y el profesor francés. Aunque su especialidad es diferente a la nuestra, podemos cogerla de base.

Profesor chino	Profesor francés
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrige más y, en particular, la gramática.</li> <li>• Las clases de gramática son mucho más teóricas que prácticas.</li> <li>• Controla y dirige mejor lo que los estudiantes deben aprender y saber.</li> <li>• Proporciona a los estudiantes todos los documentos (fichas, textos, etc.) que deben estudiar.</li> <li>• No suscita preguntas ni aprecia ser interrumpido. Interroga individualmente a los estudiantes sobre la lección.</li> <li>• Hace repetir (frases, palabras...). Hace aprender de memoria.</li> <li>• Escribe más en la pizarra y hace copiar.</li> <li>• Da modelos o esquemas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Corrige más ideas y expresiones.</li> <li>• Favorece la expresión y la comunicación.</li> <li>• No sigue el orden del manual. Utiliza textos y documentos auténticos.</li> <li>• Pide hacer investigaciones a los alumnos.</li> <li>• Suscita preguntas, hace preguntas al grupo y discute con facilidad de otros temas diferentes a los del libro.</li> <li>• Estimula la expresión oral en forma de debates, discusiones...</li> <li>• Habla más y da por supuesto que los estudiantes toman apuntes. Hace dibujos o mímica para hacerse entender.</li> <li>• Pide «imaginar» situaciones<sup>1</sup>.</li> </ul>

En Asia oriental, la enseñanza está tradicionalmente dominada por un método centrado en el maestro y en el libro de texto, con énfasis en el aprendizaje basado en la memorización. Estos abordajes de la pedagogía tradicional han dado como resultado una cantidad de estilos de aprendizaje comunes que recoge Littrell (2009: 91-93):

- Aprendizaje introvertido: Para este modo de aprendizaje, el conocimiento no es descubierto por los alumnos sino que debe ser transmitido por el maestro; los estudiantes reciben los saberes del maestro, no los interpretan. Los estudiantes son reacios a *destacarse* mediante la expresión de sus puntos de vista o haciendo preguntas en clase, especialmente si esto puede llegar a percibirse como una expresión pública de disconformidad.

---

11. Traducción realizada por Hinojosa y Pastor (2010:137).

- **Orientación a la clausura:** A los estudiantes orientados hacia este modo de aprendizaje les disgusta la ambigüedad, la incertidumbre o la imprecisión; para evitarlas, en ocasiones se zambullirán en conclusiones apresuradas a partir de informaciones incompletas.
- **Analítico e independiente del campo:** Son secuenciales, ordenados y organizados; fijan su atención en los detalles y tienden a trazar planes.
- **Estilo de aprendizaje visual:** Este estilo resulta de la pedagogía tradicional practicada en las aulas de Asia oriental, en donde los maestros en su mayoría ponen el acento en el aprendizaje a través de lecturas y tienden a escribir en la pizarra cantidad de información. La mayoría de la clase se atiende a los que está escrito
- **Concreto-secuencial:** Los estudiantes que prefieren este estilo de aprendizaje son propensos a seguir las indicaciones del maestro al pie de la letra, a enfocarse en el presente y a reclamar información completa en lugar de extraer sus propias conclusiones.
- **Aprendizaje orientado al pensamiento reflexivo:** Este estilo se relaciona estrechamente con el visual, el concreto-secuencial, el analítico y el dependiente del campo (significa ir desde la visión global al detalle).

### 4.3 Otros recursos

La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía ha puesto en marcha otros planes, programas y convocatorias de subvenciones que tienen como objetivo la atención educativa del alumnado inmigrante. Entre ellos podemos encontrar los siguientes:

- **Aula Virtual de Español (AVE):** Se trata de un curso en línea de español, elaborado por el Instituto Cervantes. La consejería de Educación, mediante un acuerdo de colaboración con el Instituto, reparte claves de acceso entre los centros adscritos al programa. Es necesario que un profesor del centro participe como tutor. Este profesor recibe un curso de formación del Instituto Cervantes en autorización virtual del AVE.
- **Servicio de traducción:** Este servicio traduce textos breves (formularios, impresos de matriculación, etc.) a las principales

lenguas de los inmigrantes, para facilitar la comunicación entre el centro y las familias.

- Mantenimiento de la cultura de origen: Son actividades extraescolares para el conocimiento y divulgación de las culturas presentes en el centro.



Figura 6. Actividades en el centro para fomentar la multiculturalidad

- Subvenciones: A lo largo de cada curso escolar, se convocan distintas subvenciones que pueden interesar en la atención al alumnado inmigrante.

- Publicaciones: La Consejería de Educación de la Junta de Andalucía es también editora de determinados materiales dirigidos a la enseñanza de español para inmigrantes en edad escolar. Entre ellos se puede citar *Una escuela de colores*. Guía básica del sistema educativo andaluz, disponible en español, árabe, chino, francés, inglés, polaco, portugués, rumano y ruso. También el *Manual de lectoescritura para ciudadanos y ciudadanas del mundo*, elaborado por Rut María Pérez Medina, indicado para alumnos de Primaria o que aprenden a leer y escribir, y el conjunto de fichas agrupadas bajo el título *Español para ti*. También ha colaborado en la publicación de *Cuentos del mundo 2. Los pueblos construyen la paz*.

## 5. CONCLUSIÓN

En base a lo expuesto hasta el momento, alertamos de la necesidad de la existencia de la figura del profesor de ELE en aquellos centros que lo requieran para así poder facilitar la adaptación progresiva del alumno antes de ser incorporado al aula de referencia. Uno de los cometidos de esta figura, consistiría en ser el responsable del apoyo y seguimiento de los alumnos según las distintas necesidades lingüísticas, incluido la posibilidad de que sea el coordinador de las ACI.

Abordando las necesidades específicas anteriormente comentadas, el alumno chino presenta dos problemáticas educativas. En ocasiones, viene sin apenas estar escolarizado y es asignado obligatoriamente al nivel que le corresponde por edad, lo que conlleva una imposibilidad de adaptación y evolución a lo que el nivel exige, causando una desmotivación que le empuja a un fracaso seguro en su educación académica. La otra problemática surge con el sinohablante que sí tiene formación académica de origen, teniendo el nivel adecuado en las distintas materias pero careciendo de nivel en la lengua española, por lo que sería conveniente en ambos casos la posibilidad de realizar adaptaciones significativas, hecho que en la actualidad la ley no contempla, además de ampliar el tiempo de permanencia en las aulas de adaptación lingüísticas.

Es necesario ser rigurosos y valorar si las formas de trabajo que proponemos, el papel que desempeñamos como profesores, el tipo de ayuda pedagógica que ofrecemos, es o no acorde y eficaz para la adquisición de la competencia lingüística. Es necesario replantearnos algunos de los mecanismos de los que nos hemos dotado hasta ahora en el Plan de Centro y revisar cómo se contempla la atención a la diversidad, el hecho de la multiculturalidad, el tratamiento de la lengua de acogida como lengua de integración y como lengua escolar, la organización del tiempo y del trabajo, los criterios para la adscripción de alumnos a grupos, los agrupamientos, las metodologías, etc. En definitiva, hemos de diseñar el Proyecto Lingüístico de Centro, contrastando lo que tenemos con lo que queremos, siendo conscientes de lo que estamos haciendo. Como explica Couto (2010:119)

las características propias de la enseñanza que reciben estos alumnos en su país de origen determinan su estilo de aprendizaje y las características de su cultura de aprendizaje. Por eso, cuando llegan a España y entran en nuestras aulas, necesitan un periodo de adaptación.

Lo lógico es que ese choque al llegar a nuestras aulas, al pertenecer a una cultura y lengua muy distinta y alejada a la nuestra sea mayor. Hay que recordar que no compartimos un pasado común; nuestros caminos no se han cruzado a lo largo de la historia, ni la religión ni la cultura. A los alumnos chinos hay que explicárselo todo y nunca dar nada por sentado.

Creemos que muchas de las características otorgadas a este tipo de alumnado (pasivo en clase, sin interés, desmotivado, poco crítico, tímido, etc.) no son del todo correctas. En muchos casos son generalizaciones o juicios vistos desde el ángulo occidental. Para entender al alumno chino se debe entender su cultura, su sociedad e incluso su historia y política. Sólo de esta manera podremos hacer juicios de valor acertados (Couto, 2010:123).

## BIBLIOGRAFÍA

Cortés Moreno (2009): “Chino y español: un análisis contrastivo”, *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, pp. 185-210.

Couto Frías, S. (2010): “Alumnos chinos, ¿solos o acompañados?”, EPES 2010 español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas, *Monográficos sinoele*, n° 10, pp. 118-124, en [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_118-126.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_118-126.pdf)

Beatrice Bouvier (2002): “Apprenants sinophones et la place de la parole dans la classe de FLE”, *Revue de didactologie des langues-cultures*, 2002/2, n° 126, pp. 189-199.

Gómez Pérez, L. (2010): “Aquí todo es cultura... Experiencias de una docente novata de ELE a sinohablantes y sus reflexiones sobre la socio-inter-culturalidad”, EPES 2010 español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas, *Monográficos sinoele*, n° 10, pp. 127-134, en <http://www.sinoele.org/index.php/component/content/article?id=219>

Hinojosa Ruíz, S.; Pastor Haro, A. (2010): “La cesión del protagonismo al alumno chino: la implementación del enfoque comunicativo en la clase de expresión oral”, EPES 2010 español para sinohablantes: estudios, análisis y propuestas, *Monográficos sinoele*, n° 10, pp. 135-144, en [http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES\\_I\\_135-144.pdf](http://www.sinoele.org/images/Revista/10/Monograficos/EPES1011/EPES_I_135-144.pdf)

Littrell, R. (2009): “Acerca de los modelos de aprendizaje de los estudiantes provenientes de culturas confucianistas”, Sánchez Griñán, A.; Melo, M. (comp.) *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*, Buenos Aires, Ediciones Voces del Sur, pp.79-132.

Morales Orozco, L (2006): *La integración lingüística del alumnado inmigrante. Propuestas para el aprendizaje cooperativo*, Madrid, Catarata.

Ojeda Álvarez, D. (2008 a):”Diversidad Lingüística y cultural en la escuela: cómo organizarnos para abordarla”. CVC. Biblioteca ELE., en [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/inmigracion/didactica\\_inmigrantes/ojeda01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/inmigracion/didactica_inmigrantes/ojeda01.htm)

Ojeda Álvarez, D. (2008b): “Integración de lengua y contenido en el marco de la enseñanza reglada” en I. Ballano (coord.). *I Jornadas sobre lengua y curriculum y alumnado inmigrante*. Bilbao. Universidad de Deusto, en [http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense\\_anzal2/Ojedajornadas.pdf](http://segundaslenguaseinmigracion.com/ense_anzal2/Ojedajornadas.pdf)

ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA núm. 167 de 22 de agosto de 2008.

ORDEN de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA núm. 33 de 14 de febrero de 2007.

Trujillo Sáez, F (2004): “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares”. *Glosas didácticas*, nº 1., en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>



## **IV. TECNOLOGÍA Y CINE EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL**



**EL CINE, UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO EN CLASE DE  
ELE**

**CINEMA, A PEDAGOGICAL TEACHING TOOL IN THE  
SPANISH CLASSROOM**

**MAURICIA ALARCÓN MORENO**

**INSTITUTO CERVANTES DE CASABLANCA (MARRUECOS)**

**RESUMEN:** Este artículo centra su interés en las diversas posibilidades que nos ofrece el cine como instrumento pedagógico para el aprendizaje significativo en el aula de ELE. Por lo tanto, propondremos al docente una serie de pautas sencillas que podrá integrar en su clase, teniendo en cuenta contenidos de gramática y léxico, así como aspectos socioculturales que sean deseables en función del nivel de nuestros aprendientes.

La novedad de este artículo, específicamente radica en la importancia del cortometraje, en concreto el corto de animación no verbal, como una herramienta de uso pedagógico que se puede utilizar incluso en niveles básicos de ELE para promover el uso comunicativo, la interacción y la motivación en el aula.

**PALABRAS CLAVES:** cortometraje no verbal, aprendizaje significativo, instrumento pedagógico, interacción.

**ABSTRACT:** This article focuses on the diverse possibilities offered by the cinema as a teaching tool for meaningful learning in the SFL (Spanish as a Foreign Language) classroom. Therefore, the teacher will be proposed a series of simple guidelines that they can use in the classroom, taking into account the content of grammar, vocabulary and cultural aspects that are desirable depending on the level of our students.

The novelty of this article is specifically based on the importance of the non verbal animation short film as a tool for pedagogical usage that can be used even on basic levels of SFL (Spanish as a Foreign Language). The objective is to promote the communicative use, the interaction and the motivation in the classroom.

**KEYWORDS:** non verbal short film, meaningful learning, teaching tool, interaction.

## 1. ESTADO DE LA CUESTIÓN: PRESENCIA E IMPORTANCIA DEL CINE EN LA RED

Todo profesor de ELE ha ido experimentando a lo largo de su formación docente, la importancia que supone hoy día, las nuevas tecnologías como es la red de Internet<sup>1</sup> para el planteamiento de sus cursos, teniendo como objetivo actualizarse tanto en sus conocimientos como en metodología. Un gran porcentaje de los contenidos que se presentan en páginas relacionadas con la enseñanza asimismo, conceden importancia a la imagen como medio de transmitir nuevos conocimientos y presentar unas pautas de manejo intuitivo para la interacción en el aula.

Al hilo de todo lo anterior, como profesionales de la enseñanza de lenguas extranjeras en general, y en este caso del español, podemos observar la presencia que tiene el cine en Internet; en el ámbito del ocio y en la esfera de la divulgación como herramienta de enseñanza/investigación. Dada su característica mediática, no podemos concebir el cine sino como un medio capaz de transmitir una serie de conocimientos y valores intrínsecos a cualquier tipo de alumnado en el ejercicio de la enseñanza.

El cine en el ámbito del ocio está presente en la red como una de las muchas ofertas posibles de pasar el tiempo libre<sup>2</sup> y se puede hallar inserta en la sección cultural de cualquier diario digital, donde también es posible visionar tráilers sobre los últimos títulos en taquilla. Aparte de esta vía de acceso, también es posible acceder a otras páginas que se centran directamente en contenidos relacionados con el cine como en las que se muestran a continuación: [http://www.academiadecine.com/agenda/index.php?id\\_s=4](http://www.academiadecine.com/agenda/index.php?id_s=4) o <http://peliculita.com/>. Igualmente, podemos mencionar enlaces que ofrecen una información cinematográfica más completa acerca de los tráilers de los estrenos, los actores y

---

1. Tómesese como referencia a Casanova, L. (1998: 31) donde se citan páginas web como <http://www.cervantes.es/> en la que se ofrece información en la aplicación de nuevas propuestas de enseñanza, diseño de materiales y formación de profesores de E/LE, así como en el uso de las TICs aplicadas a la enseñanza de E/LE.

2. Guillén Díaz (2005: 845) menciona como el cine se halla dentro de los contenidos culturales concernientes *al estilo de vida* “[...]: equipamiento hogar, inmobiliaria, hoteles, restaurantes, programas y espectáculos, residencias de la tercera edad, seguros de salud, telecomunicación, viajes”.

actrices, directores, curiosidades de películas, así como la posibilidad de introducirnos en una red de profesionales del cine (empresarios, distribuidores, productores, etc.), como se puede observar en este otro sitio: [http://www.academiadecine.com/premios/premiosgoya.php?id\\_s=2&id\\_ss=29](http://www.academiadecine.com/premios/premiosgoya.php?id_s=2&id_ss=29)

El cine en su vertiente divulgativa está relacionado directamente con el apartado anterior y da cabida a las llamadas revistas *online*<sup>3</sup>, que abarcan todo lo relacionado con aspectos cinematográficos: noticias, eventos, convocatorias, instituciones, tecnología, cortometrajes, etc. Forman parte de una búsqueda más especializada de contenidos asociados al cine<sup>4</sup> y, por supuesto, son susceptibles de ser usados por los docentes como herramienta de trabajo para ponerlo en práctica con los estudiantes.

El cine en la esfera educativa e investigadora abre paso a un amplio abanico de temas que pueden ser tratados a través del cine y que están presentes en el aula por partida doble. Se trata por tanto de poner a disposición de profesores, aprendientes e investigadores, un repertorio de recursos educativos que tratan sobre el cine y la enseñanza, aspectos colaborativos entre estudiantes, profesores y entidades o instituciones asociados a los centros de enseñanza. Además, es importante la posibilidad de contar con una fuente progresiva y actualizada de materiales educativos de manera que puedan servir de intercambio como en el enlace: <http://materialesparatuclase.blogspot.com/2010/04/aula-de-cine.html>

Otra de las páginas recomendables tanto para la consulta y trabajo de docentes como para alumnos es la siguiente plataforma: TICCAL<sup>5</sup>, la cual está constituida por instituciones educativas europeas como asimismo, cuenta con el apoyo del Programa Comenius<sup>6</sup>. Al igual que

---

3. Véase la página web de carácter divulgativo <http://asecic.org/asecic/ventajas-asociados>

4. Estos contenidos asociados al cine se incluyen dentro de los *Referentes culturales* que, según viene reflejado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2005: 365) “[...] constituye una de las dimensiones del análisis de la lengua desde la perspectiva de la comunicación que está en la base del esquema conceptual de los *Niveles de referencia para el español*”.

5. Véase la página <http://www.ticcal.org/materiales/>

6. Dicho programa tiene por objeto reforzar la dimensión europea en el campo de la educación infantil, primaria y secundaria, promoviendo la movilidad y la cooperación entre centros educativos, como asimismo, fomentar la cooperación interregional a nivel europeo, subvencionando actividades, gestionadas por la Agencia Ejecutiva para la Educación, los Medios audiovisuales y la Cultura.

la anterior sirve de espacio de intercambio de experiencias, materiales y proyectos entre profesores y estudiantes de infantil a secundaria a nivel europeo. A través de este organismo, TICCAL, se promueve una tipología de enseñanza centrada en el alumno en el ámbito de las lenguas denominada AICLE<sup>7</sup>, donde se da prioridad al aprendizaje significativo, construido de forma paulatina tanto individualmente como mediante el trabajo en equipo. Por ejemplo, podemos observar como en una asignatura, pongamos por caso, en historia, se puede trabajar con una película. De esa forma, con un filme como *La lengua de las mariposas* de José Luis Cuerda se crea una relación entre la literatura, la historia y el cine sobre la Guerra Civil en España por medio del cuento y la película, convirtiéndose ésta en el elemento vertebrador de estas dos disciplinas, en forma de unidad didáctica.

El cine además, es una base testimonial de gran importancia que puede utilizar el docente en el mismo espacio del aula, constituyéndose verdaderos análisis de campo, tanto en el ámbito lingüístico como sociocultural. Para ello, tomaremos como base la plataforma: Top 100 del cine español<sup>8</sup>, una página web que nos ofrece las mejores cien películas españolas votadas como las mejores. A través de estas películas, el docente puede abordar en el aula una gran diversidad de contenidos temáticos y socioculturales asociados con títulos filmicos célebres de la pantalla española como se observa en el siguiente esquema:

RELIGIÓN: CRISTIANISMO	PROBLEMAS SOCIO- ECONÓMICOS	MALTRATO	EUTANASIA	HISTORIA	PINTURA
<i>Camino.</i> <i>Entre tinieblas.</i> <i>La mala educación.</i>	<i>Los lunes al sol.</i> <i>14 kilómetros.</i> <i>Said.</i>	<i>Solas.</i> <i>Te doy mis ojos.</i>	<i>Mar adentro.</i> <i>Cosas que importan .</i> <i>Mi vida sin mí.</i>	<i>¡Ay, Carmela!</i> <i>Juana la Loca.</i> <i>Tierra y libertad.</i>	<i>Goya en Burdeos.</i> <i>El sol de membrillo.</i>

7. AICLE son las siglas pertenecientes al siguiente concepto: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, una traducción directa del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*). Es un término creado en 1994, para describir una corriente lingüística aplicada que propugna utilizar contextos que no traten los currículos funcionales de una manera aislada ni en situaciones forzadas, sino de forma contextualizada. Entre otros, se proponen los materiales audiovisuales filmicos como óptimos para el aprendizaje.

8. Cineario/ Top 100 del cine español: [http://www.cineario.com/mejores\\_100\\_peliculas\\_del\\_cine\\_espanol?pag=1](http://www.cineario.com/mejores_100_peliculas_del_cine_espanol?pag=1)

## 2. BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Como se mencionó más arriba, el cine puede ser utilizado como una base atractiva a través de la cual es posible estructurar una programación que integre todas las habilidades o destrezas necesarias para adquirir una segunda lengua (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) como asimismo, la conversación y/o la interacción oral.

### *2.1 El impacto de los nuevos enfoques didácticos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras*

El cine va a permitir a los alumnos sumergirse en la pantalla, donde pondrán en funcionamiento sus conocimientos previos<sup>9</sup>. Dichos conocimientos serán cruciales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje llegue a buen término, puesto que no solo el profesor va a recibir información sobre lo que es necesario explicitar y lo que no, sino que además, el protagonismo, atención y aceptación que se le presta a los conocimientos previos del aprendiente van a favorecer el desarrollo de la autoestima y por consiguiente, la participación de éste. A partir de dicha conexión y búsqueda de relación entre lo conocido y lo nuevo, podrá desarrollarse el aprendizaje significativo. El alumno, al activar sus conocimientos previos sobre el tema del que trata la película le hará despertar interés y curiosidad reaccionando de formas varias (como por ejemplo, determinando sus propias expectativas, avanzando una hipótesis sobre el contenido, preguntando y/o conversando sobre el tema, entre otras).

Por ello, volvemos a enfatizar en la importancia y el poder que tiene lo visual como elemento educativo y de transmisión de conocimientos, si tenemos en cuenta que conectamos al alumno directamente, con parcelas del saber que se encuentran en su entorno social más inmediato.

Todo lo anterior nos lleva a plantearnos que la metodología ideal para llevar a cabo la enseñanza de una L2, en este caso del

---

9. Los previos conocimientos que ponen en funcionamiento nuestros aprendientes al ver una secuencia, trama o argumento, semejante a la realidad conocida, promueve la autoestima y por tanto, la participación de éstos. Dichos conocimientos previos se van a convertir en puentes cognitivos entre los nuevos contenidos y la estructura cognitiva que poseen nuestros aprendientes. Para mayor información, consúltese:

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conocimientosprevios.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conocimientosprevios.htm)

español, en la que se integren lengua y contenidos a través del medio audiovisual cinematográfico utilizando diversas modalidades (películas, documentales, cortometrajes, reportajes, tráilers, etc.), sería de tipo colaborativo (Vinagre Laranjeira, 2008). Por lo tanto, este tipo de metodología, promueve con ello un aprendizaje constructivo y significativo que es totalmente compatible con el enfoque comunicativo<sup>10</sup>.

Así pues, tras lo explicado anteriormente, enfatizaremos en la importancia del uso del cine como asimismo en sus beneficios, ofreciendo una síntesis del impacto positivo del uso de éste en el aula:

- El lenguaje fílmico consta de una imagen que reproduce una realidad (y si está acompañada de sonido mucho mejor) afectando a nuestros sentimientos y como resultado, adquiere un significado ideológico/moral en nuestra concepción del mundo.
- La imagen nos mueve al sentimiento (al movimiento afectivo) y éste a la idea (al significado), exponiendo al alumno a una gran afectividad.
- El alumno se involucra desde el momento en el que percibe que la historia que se le presenta tiene un significado y reproduce un aspecto de la vida que le ha tocado vivir a él y/o a sus compañeros (conocimiento sociocultural por parte del alumno).
- Sirve para ilustrar diferentes propósitos comunicativos y distintos tipos de discurso y para trabajar aspectos lingüísticos en contexto y no de forma aislada.
- Se potencia el uso comunicativo de la lengua, es decir, la forma siempre en función del significado y no al contrario.
- Anima al alumno a expresarse, a exponer su punto de vista, a intervenir en un debate o discusión, o simplemente a hacer una

---

10. A través de materiales audiovisuales como se presentan en la pantalla, se podrán realizar actividades que procuren imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula, ya que el enfoque comunicativo es un modelo didáctico que pretende capacitar al aprendiente para una comunicación real -no sólo en la vertiente oral, sino también en la escrita- a través de textos, grabaciones y materiales auténticos o que se asemejen a la realidad.

observación y resolver un ejercicio. Por lo tanto, es capaz de promover la interacción, el intercambio de información y la negociación de significados.

- El uso del vídeo satisface diferentes estilos de aprendizaje de dos tipos de alumnos: los auditivos (a través de la lengua y/o a del sonido -música cinematográfica<sup>11</sup>- ) y los visuales (a través de las imágenes).
- Para alumnos cuyos estilos de aprendizaje son cinéticos (o también, conocidos como kinestésicos), el vídeo nos incita a tareas facilitadoras que fomenten la interacción, como interpretar ante una cámara recreando los diálogos y actuaciones del video o creando los propios suyos.
- Las muestras de lengua son variadas desde un punto de vista sociolingüístico y geográfico (producciones propias de hablantes de distinta procedencia geográfica), lo que nos permite mostrar diferentes acentos, mostrando la riqueza española e hispanoamericana.

### 3. EL CORTOMETRAJE

En este artículo se ha empezado deliberadamente por describir en rasgos generales, el uso del video y sus beneficios, especialmente, mencionando largometrajes para continuar centrándonos en los cortometrajes. Como Daniel Sánchez Arévalo, uno de los célebres en el ámbito del largometraje pero también experimentador de cortos del cine español en “Del largo al corto”, quisiéramos que todo docente también “le dé el valor que se merece al mundo del cortometraje” (Sánchez Arévalo, 2006: 10).

---

11. La confusión entre banda de sonido y música cinematográfica, en español, es precisamente de origen semántico, al no tener nuestro idioma palabras específicas que distingan ambos conceptos de manera clara, a diferencia del inglés que sí las tiene, *soundtrack* y *score*. De esta forma cuando nos referimos a la música cinematográfica en este artículo no nos referimos a la banda sonora (*soundtrack*), que consiste en fragmentos de canciones de cualquier artista elegidas por el director del filme, sino que nos referimos a la música incidental (*score*), basada en composiciones que realzan y complementan la mayoría de las escenas en el filme como música de fondo, estableciendo un vínculo narrativo continuo con el discurso o las imágenes cinematográficas. Para mayor información, consúltese a Téllez (1996).

Hoy día contamos con empresas de producción y distribución cinematográfica<sup>12</sup> que han lanzado colecciones con los mejores cortos del cine español (“Cortometrajes FNAC” 1, 2, 3). Así pues, más de una centena de cortometrajes españoles se encuentran en el mercado de los que la gran mayoría han sido filmados en los últimos años. Igualmente, si añadimos la revista *Fotogramas*<sup>13</sup>, podemos confirmar que el cortometraje es un material de amplio acceso para el profesor de idiomas.

Pero además, la televisión e Internet nos permiten a todos desarrollar la competencia pluricultural<sup>14</sup>, pudiendo participar en encuentros interculturales y/o estar al alcance de una gran cantidad de *inputs* culturales. Ello, por lo tanto, nos va a permitir poseer experiencia en diversas culturas.

Tal como se concibe en el MCER, esta interrelación de conocimientos y experiencias que una persona puede lograr, conociendo diversas culturas va a lograr que dejen de ser realidades compartimentadas y aisladas, conformándose, por el contrario, en un todo integrado que le va a permitir al alumno alcanzar una comprensión más profunda en diversos contextos socioculturales.

A través de revistas como *Colectivo Bicicleta*<sup>15</sup>, podemos encontrar nuevos talentos en cortos animados, no solo españoles sino también a

---

12. MARE FILMS, S.L. fundada en 1992, es una empresa de producción y distribución cinematográfica. Desde su creación ha realizado numerosos video-clips, spots, cortometrajes y documentales. En colaboración con FNAC (primera distribuidora en Europa de productos tecnológicos y culturales), España, ha creado varias colecciones DVD y *Blue ray* de cortometrajes, entre los que se encuentran los mejores y más premiados del cine español, además de editar numerosas películas. En la actualidad está desarrollando varios proyectos de producción, además de lanzar una nueva colección de documentales de creación. Está dirigida por Antonio Gómez-Olea.

13. <http://www.fotogramasencorto.com>

14. El concepto de competencia pluricultural aparece en el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*. Se trata en el capítulo que el Marco dedica a «lo que han de adquirir o aprender los alumnos». El *Plan curricular del Instituto Cervantes* recoge dicha competencia en el componente cultural. Éste consta de tres inventarios, uno de los cuales es el de las habilidades y actitudes interculturales, que a su vez, se estructura en los siguientes apartados: la configuración de una identidad cultural, que recoge las habilidades y la actitudes interculturales que el alumno precisa desarrollar; el procesamiento y la asimilación de saberes culturales y comportamientos socioculturales; el de la interacción cultural; y el de la mediación intercultural.

15. Revista gráfica *online* de carácter internacional del mundo <http://www.colectivobicicleta.com/2014/02/Premios-Oscar-2014-Mejor-corto-animado.html>

los mejores referentes de la gráfica del continente y del mundo. Dicha revista, creada desde enero de 2008, logra no solo informar, sino también formar y dar a conocer el talento gráfico, en concreto, los cortometrajes animados gráficos (2D y 3D) no verbales del mundo entero. El uso de cortometrajes en el aula de ELE, no solo de productores españoles sino también de otros países<sup>16</sup> y continentes logra ser un punto de encuentro entre diferentes culturas, generando opinión sobre la escena gráfica, como asimismo sobre la trama o el argumento de la película.

En abril del 2010 esta página web fue reconocida por el Primer Salón de Ilustración IMAGENPALABRA con el Premio a Grupo o Colectivo Impulsor de la Ilustración. Así pues, recomendamos a los profesores, que usen dicha revista como fuente de recursos audiovisuales, ya que, anualmente se muestran los mejores cortos animados nominados a los Premios Oscar, como por ejemplo: *Feral*<sup>17</sup> y *Aviones de papel (Paperman)*<sup>18</sup>, entre otros.

Hoy día encontramos guías sobre la explotación de películas en revistas didácticas *online* de ELE<sup>19</sup>. Especialmente, encontramos un amplio banco de materiales didácticos publicados en formato electrónico sobre el uso de largometrajes como recurso audiovisual en la clase de ELE. Asimismo, podemos encontrarnos la explotación de algunos cortometrajes. Ahora bien, pese a tener todo el material audiovisual (comentado a priori), cabe señalar cierto déficit de explotaciones didácticas de cortometrajes de diversas modalidades (reales, animados, verbales, no verbales, etc.), que pueden ser verdaderamente beneficiosas para todos nuestros alumnos con diferentes niveles (desde el usuario básico hasta el competente<sup>20</sup>).

---

16. La Muestra Internacional de Cine de Animación de Cataluña, en Lleida, se caracteriza por su apertura y conocimiento intercultural. En Animac, en 2013, invitó a destacados representantes de la animación como el británico Andy Glynn, fundador de la productora *Mosaic Films*. Véase: <http://www.animac.cat/premsa-es/notes-de-premsa-1/animac-2013>

17. El corto “Feral” cuenta con diferentes reconocimientos internacionales, entre ellos el Gran Premio en KROK, el premio a mejor película en Anima Mundi 2013 y el premio al mejor corto animado en Festival Internacional de Cine de Arizona.

18. Es un cortometraje animado producido por Walt Disney Animation Studios y dirigido por John Kahrs. Ganó un premio Annie y un premio Óscar en 2012 en la categoría de mejor cortometraje animado.

19. <http://marcoele.com/actividades/peliculas/> y [http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad\\_list.as](http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.as)

20. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm)

Por ello, quisiéramos animar a los profesores de ELE a utilizar el cortometraje en el aula recordando todas aquellas ventajas que conlleva la explotación didáctica de éste, como las que se citan a continuación:

- Da mucho más margen a la hora de detectar y comprender enunciados verbales y no verbales gracias a poder visionarlo de principio a fin sin tener por qué desechar otras secuencias que siempre pueden ayudar a la comprensión global del mismo.
- Permite repetir su proyección una o más veces para reforzar la comprensión o simplemente para realizar otras actividades con objetivos didácticos muy diversos.
- Cuenta con un discurso cuyo hilo argumental es más accesible ya que experimenta muchos menos cambios espacio-temporales, además de contar con un número mucho más reducido de personajes, facilitando la comprensión del alumno.
- Enriquece nuestra aula en lo que se refiere a aspectos sociales del lenguaje, ya que el alumno puede asomarse a nuestra sociedad (valores y creencias), a la vida de gente de todas edades y condiciones sociales. Estos componentes culturales a veces podrán ser extrapolables a otras sociedades o bien, intrínsecas al mundo hispano, pudiendo ser objeto de estudio.
- Hoy en día existen cortos que abordan temáticas de lo más verosímiles<sup>21</sup> y que están de total actualidad: desde los clásicos enredos sentimentales, pasando por las relaciones interpersonales de uso cotidiano, hasta los comprometidos de tipo social como el corto: *La insoportable levedad del carrito de la compra*, de Isabel Coixet o de tipo intercultural como: *Hiyab*, de Xavier Sala.

### 3.1. *La imagen real y la animación en los cortometrajes*

La animación empieza, paulatinamente, a ser entendida como un medio y no como un género. Es una técnica que durante gran parte de la historia del cine, con excepciones puntuales y a menudo dentro del campo experimental, al cine animado se le ha atribuido un público

---

21. Es importante resaltar que el profesor se verá en la necesidad de aportar sus conocimientos sobre aquellos aspectos que estime oportunos para corroborar o invalidar la autenticidad de los materiales con los que trabaje a fin de que sus alumnos puedan reflexionar sobre la verosimilitud de los mismos con respecto a la realidad que se le presente o se le muestre en cualquier filme.

infantil y juvenil. Finalmente, llegado el nuevo milenio, se le ha empezado a reconocer como una técnica (ya vaticinaba por Dreyer<sup>22</sup> –1889-1968–, director de cine y guionista danés, considerado como uno de los mayores directores en la historia del cine), para expresar a través de un lenguaje único todo aquello que al cine de “imagen real” (sea eso lo que sea) le es imposible recrear por su propia condición.

La animación demuestra que hay lugares a los que sólo la animación cinematográfica puede llevarnos, verdades que solo ella puede mostrarnos de forma completamente diferente a como se vería obligado a hacerlo el cine de imagen real.

De esta forma, con las nuevas tecnologías, nos encontramos con un cine que empieza a mezclar imágenes reales con animación, personajes reales con otros virtuales. La animación, con todo el sacrificio que conlleva su realización, tiene la enorme virtud de adaptarse en cada versión hasta desarrollar una personalidad propia que no obstante conserva la esencia original de la historia.

La animación tiene la capacidad o la fortuna de llegar a culturas distantes y disímiles de todos los continentes. Todo ello contribuye a mantener un puente cultural, artístico y de conocimiento. Como ejemplo, podemos mencionar el corto animado de *Alma*, primer cortometraje escrito y dirigido por Rodrigo Blaas, uno de los animadores españoles que hay en Pixar. Este trabajo, con una duración de 5 minutos y 30 segundos, no verbal que cuenta sólo con música ambiental y/o incidental, ha sido premiado como el mejor corto animado en LA Shorts Fest y en Animacor, y elegida mejor opera prima en I Castelli Animati de Italia.

Hoy se puede constatar, pese a quien pese, que la animación ha alcanzado finalmente no tanto su madurez como singular forma de expresión artística y cinematográfica -madurez que posee ya desde hace mucho-, sino el reconocimiento de la misma por aquellos sectores del público y la crítica que se han resistido durante demasiado tiempo a comprender y aceptar su realidad y por ello, es hora de transportarla a nuestra aula de ELE.

---

22. Para mayor consulta, véase Dreyer, C. T. en [http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art\\_id=117](http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=117)

### 3.2. La comunicación en el cortometraje no verbal

En primer lugar, ante el siguiente título de este subapartado cabe preguntarse: ¿qué es la comunicación? Teniendo en cuenta que existe una multitud de definiciones acerca de esta palabra, nos remitiremos a la tercera acepción que nos ofrece la RAE<sup>23</sup> definiéndola como: una “transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor”. Ello quiere decir, en términos generales que dos o más individuos lleguen a entenderse.

Recordaremos algunos estudios realizados por psicólogos<sup>24</sup> en los años ochenta, en los que se constata que el 7 % de un mensaje está representado por las palabras, el 38% por la voz y el 55% por los gestos. Así pues, una vez definida la comunicación en términos generales, es obvio que la comunicación verbal no es el único método utilizado para transmitir información e incluso, a veces puede tener un carácter contradictorio ya que a veces la comunicación verbal (palabras) pueden decir una cosa y la comunicación no verbal (por ejemplo, gestos, expresiones, movimientos corporales, contacto visual...) negarla.

Habiendo ofrecido una explicación aclaratoria del papel tan importante que ocupa la comunicación no verbal, es momento de introducirnos en el contexto del aula ELE. Para ello, vamos a recordar que no es la primera vez que se escribe sobre el potencial pedagógico del cortometraje en la clase de ELE, pero lo que se puede considerar novedoso en este artículo es que, podemos afirmar, por experiencia profesional, que a través del uso del corto verbal y en concreto, el no verbal se pueden realizar explotaciones didácticas destinadas a alumnos

---

23. La Real Academia Española acuña nueve definiciones a la palabra “comunicación” siendo sus tres primeras acepciones: 1. f. Acción y efecto de comunicar o comunicarse. 2. f. Trato, correspondencia entre dos o más personas. 3. f. Transmisión de señales mediante un código común al emisor y al receptor.

24. La información proviene de Albert Merhabian, psicólogo iraní conocido por sus estudios sobre la importancia de los mensajes verbales y no verbales. En 1971 publicó el libro *Silent messages*, trabajo en el que compendió sus conclusiones y demostró la regla 7%-38%-55% por la cual el 7 % de un mensaje está representado por las palabras, el 38% por la voz y el 55% por los gestos. (Nótese que esta ecuación fue derivada de experimentos que tenían relación con comunicaciones de sentimientos y actitudes (i.e. gusto-disgusto). Por tanto esta ecuación no es de carácter universal, sino que es aplicable a contextos donde el comunicador habla acerca de sus sentimientos o actitudes. Véase para mayor información: <http://www.ucl.ac.uk/hr/osd/resources/documents/nvi.pdf>

de ELE que posean diferentes niveles (desde básicos - A1+ /A2 - hasta superiores - C1/C2 - ), como habíamos mencionado anteriormente.

A menudo, posiblemente por diferentes razones encontramos docentes que consideran el cine como una herramienta a utilizar en sus aulas a partir de niveles intermedios y avanzados (B1/B2). No obstante, podemos constatar que el cortometraje no verbal entendido a través de imágenes y el sonido cinematográfico, puede lograr que un estudiante sienta una gran satisfacción y motivación frente a ese input tan rico. Por consiguiente, ello logrará que alumno sienta la necesidad de comunicarse y de comunicar, al poder imaginar los diálogos, al comprender la trama o el argumento, o yendo incluso más lejos, al entender simplemente, el significado o la idea principal de la historia que se proyecta ante éste.

Por otro lado, otra ventaja del corto no verbal frente al verbal es que en este último el estudiante a veces puede percibir un caudal lingüístico excesivo y en ocasiones, inadaptado a su nivel. Sin embargo, en el corto no verbal, no tendrá la presión lingüística y además, podrá contar a su favor con una comprensión global del argumento. Este factor hará que le motive a construir la historia o la trama con la creación de su propio discurso, logrando adaptarlo a su propio nivel lingüístico.

Asimismo, como tantas veces se ha dicho “una imagen vale más que mil palabras”. Así pues, una imagen sin palabras nos mueve con más fuerza al sentimiento, al movimiento afectivo (técnica utilizada en el mundo cinematográfico para llegar más al espectador) y éste a la idea, es decir, al significado. Por lo tanto, a través del corto no verbal se puede aflorar una gran afectividad a la que estará expuesta el alumno cuando le presentemos una situación que si no la ha vivido él directamente, seguro que le habrá pasado a alguien de su entorno o sin más, las vive o las siente como posibles experiencias que podrían tener lugar en el mundo.

De lo comentado anteriormente, se puede deducir lo siguiente y es que el alumno se va a involucrar a fondo desde el momento en que perciba que la historia que se le presenta tiene un significado y reproduce un aspecto de la vida que le ha tocado vivir a él y/o a los que tiene en su entorno. De ahí que en las tareas o actividades que se planteen, estará muy presente el componente afectivo y utilizándolo adecuadamente, promoverá mayor motivación e interacción entre los compañeros.

Por ello, proponemos en este artículo que una buena manera de romper el hielo con el uso del cine en clase y conseguir que los profesores pierdan el miedo a realizar ejercicios en el aula con la gran pantalla, es trabajar con cortometrajes, que sean sobre todo, visualmente muy significativos, es decir; que tengan imágenes con una gran referencialidad icónica<sup>25</sup>. Y si además estos cortos no disponen de muchos diálogos, la implicación del alumno de ELE inicial (A1-A2) en la reconstrucción del significado de lo que está viendo estará más que garantizada.

Otra de las ventajas de este tipo de materiales audiovisuales con escaso o nulo lenguaje verbal es que se prestan muy bien para analizar más a fondo no solo el lenguaje no verbal, sino sobre todo el lenguaje cinematográfico. Al no poder caer en la tentación de querer analizar palabra por palabra el lenguaje verbal de la L2, el alumno no tiene más remedio que centrarse en otros modos significativos para interpretar el mensaje que el director ha querido transmitir a través de otros códigos –no lingüísticos– presentes en su breve obra cinematográfica.

Así pues, tras lo analizado anteriormente, expondremos un breve resumen sobre el impacto positivo que implica la explotación de un corto no verbal en el aula de ELE, formulando la siguiente pregunta:

¿Por qué usar cortos no verbales en el aula?

- Porque ya por sí sola, la imagen es un recurso óptimo que permite al alumno reflexionar sobre el lenguaje no verbal de una manera plenamente contextualizada.
- Porque un corto no verbal estimula la comunicación e interacción en el aula.
- Porque la información no verbal motiva al alumno a querer descubrir el mensaje verbal y le estimula la comprensión.

---

25. La iconicidad en diseño gráfico tan utilizada en el cine como en la publicidad, se trata de representar imágenes, que contendrán mayor o menor carga informativa (de mensaje), facilitando una mayor capacidad de percepción y/o de codificación del receptor. Estas técnicas y recursos dirigidos a una mayor eficiencia del mensaje icónico, gráfico, visual, podemos encontrarlas sobre todo hoy día con las nuevas tecnologías con los diseños gráficos de películas o cortometrajes de fotografías reales o diseños de animación en dos dimensiones (2D) y en tres dimensiones (3D).

- Porque la gran variedad de elementos no verbales que proporciona la imagen ayudan al estudiante a comprender e interpretar el mensaje oral.
- Porque determinados elementos paralingüísticos (el llanto, la risa, un suspiro,...) o elementos de naturaleza kinésica (gestos, posturas, miradas, movimientos, distancia entre los interlocutores, etc.) incitan al alumno a activar sus estrategias de comunicación y aprendizaje sobre el lenguaje verbal y el no verbal.
- Porque el alumno aun con limitaciones lingüísticas, a través de la imagen (escenario de la acción, lenguaje no verbal) le permite inferir (entender de modo general y deducir el significado), desarrollando y poniendo en práctica sus estrategias de comprensión, lo cual es fundamental para estimular la adquisición del lenguaje meta.

#### **4. EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE UN CORTO DE ANIMACIÓN NO VERBAL**

La metodología de esta explotación didáctica empleada será dinámica, complementando las explicaciones gramaticales del manual utilizado en clase con los contenidos que aparezcan en el cortometraje y las actividades desarrolladas antes, durante y tras el visionado de la película.

Será fundamental estimular la participación del alumno en las actividades propuestas relacionadas con el corto, así como incentivar su creatividad. Para ello, el profesor dotará a éste de los instrumentos básicos para el estudio, la investigación y la autoformación respecto a su proceso de aprendizaje del español, así como de criterios de valoración conceptual y estética aplicados al cine.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje es importante prestar atención especial al uso, en la expresión oral y escrita, que los alumnos hagan de la lengua española, teniendo en cuenta que no es su lengua materna. Se observarán también los distintos ritmos con que se lleva a cabo el proceso de aprendizaje en cada alumno, lo cual no impide que haya un umbral común de exigencias mínimas.

La labor del profesor deberá basarse esencialmente en facilitar a los alumnos la comprensión de los objetivos al principio de cualquier actividad a desarrollar, así como los materiales y procedimientos adecuados, para cada una de éstas. Se encargará por tanto de guiar a cada alumno (en grupo, fomentando un aprendizaje colaborativo, y por separado), tratando de conseguir lo más acertadamente posible que éstos alcancen un nivel comprobable de progreso en su adquisición de la L2, al tiempo que toman el rol de responsabilizarse por su proceso de aprendizaje.

#### A) PRESENTACIÓN

1. Mostraremos en clase un breve cuestionario sobre los hábitos de uso del alumnado sobre la red de Internet, concretamente sobre el cine y sus diversas modalidades (documentales, largometrajes, cortometrajes verbales/ no verbales, de animación/ sin animación, tráilers, etc.) para comentar en común los resultados obtenidos.

#### B) PRECALENTAMIENTO

1. Lluvia de ideas (*Brainstorming*).

Entraremos en contacto con el léxico asociado al mundo del cine e Internet, para sacar ideas y hablar sobre todos estos términos en clase. A continuación, se elaborará con la participación de todos, una lista desordenada de ideas con la que finalmente podemos trazar un mapa conceptual con el fin de sistematizar las asociaciones establecidas:

Cita - Estreno - Cartelera - Vídeos - Presentación- Novedades  
- Debutar - Actriz - Plano- Fondo - Sinopsis - Trama - Desenlace –  
largometraje/ cortometraje - Noticias- banda sonora - actor – premio  
Goya/Oscar.

2. Actividad: léxico en torno al ámbito del cine.

Se puede introducir una actividad con todo el grupo, en la que el alumno tendrá que discriminar el léxico perteneciente a los ámbitos de la música, el cine y el tiempo libre. Después, se realizará en parejas un ejercicio para interactuar oralmente hablando sobre las preferencias de disfrutar el tiempo libre.

A partir de ahora, comenzaremos con la explotación didáctica del

cortometraje *Aviones de papel* y para ello, consideraremos todos los aspectos que aparecen en la ficha siguiente:

“AVIONES DE PAPEL” (traducción original: <i>PAPERMAN</i> ).	
Título, director y año:	Aviones de papel ( <i>Paperman</i> ), John Kahrs, 2012.
Enlaces a YouTube:	<a href="https://www.youtube.com/watch?v=QQccOW5QBZo">https://www.youtube.com/watch?v=QQccOW5QBZo</a> <a href="https://www.youtube.com/watch?v=1QAI4B_2Mfc">https://www.youtube.com/watch?v=1QAI4B_2Mfc</a>
Nivel (MCER):	A1+/A2.
Autora de la guía didáctica:	Mauricia Alarcón Moreno <sup>1</sup> .
Duración del corto:	7 minutos
Duración de la actividad:	2 sesiones de 1 hora y 30 minutos
Recursos/ materiales:	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proyector, ordenador, altavoces, conexión a Internet.</li> <li>• El material fotocopiado que el profesor entrega al alumno, para trabajar en clase.</li> <li>• El material de refuerzo que el docente envía por correo electrónico a sus alumnos como forma de trabajo autónomo en casa, que luego se habrá de corregir y trabajar en equipos y en plenario.</li> </ul>

<p>Actividades comunicativas de la lengua:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprensión visual</li> <li>• Comprensión auditiva</li> <li>• Expresión oral y escrita</li> <li>• Expresión lectora</li> </ul>
<p>Objetivos comunicativos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Describir lugares y personas</li> <li>• Narrar acciones</li> <li>• Expresar gustos, preferencia, opinión y causa.</li> <li>• Expresar idea de futuro.</li> </ul>
<p>Objetivos lingüísticos:</p>	<p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Usos básicos de “ser” y “estar” (uso presente continuo)</li> <li>• O. Comparativas (“más”/ “menos que”/ “tan + adjetivo + como”)</li> <li>• Pronombres interrogativos (“¿qué?”, “¿quién?”, “¿dónde?”, “¿cuándo?”, “¿por qué?...)</li> <li>• Locuciones espaciales (adverbios y preposiciones) (“encima de”, “debajo de”, “dentro de”, “fuera de”, “lejos”, “cerca”, “al lado de”...)</li> <li>• Uso de perífrasis ( verbo ir en presente + a + infinitivo)</li> </ul> <p>Nociones:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Léxico relacionado con la descripción de personas y lugares.</li> <li>• Vocabulario básico para describir el estado anímico</li> <li>• Léxico de verbos que expresan gusto o preferencia (“gustar”, “encantar”, “preferir”) y opinión (“creer”, “pensar”, “parecer”...)</li> </ul>
<p>Objetivos discursivos:</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Organizadores del discurso: “primero”, “después”, “luego”, “más tarde”, “finalmente”...</li> <li>• Conectores: “y”, “pero”, “también”, “además”, “entonces”, “porque”...</li> </ul>

<p>Objetivos socioculturales:</p>	<p>Diversos temas relacionados con el amor:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• “el primer encuentro”</li> <li>• “el amor a primera vista”</li> <li>• “el destino del amor”.</li> </ul> <p>Acercamiento y reflexión sobre el planteamiento del amor desde diferentes ángulos (el compromiso, el noviazgo y el matrimonio) tomando como ejemplo diferentes ámbitos o referentes culturales.</p>
<p>Estrategias de aprendizaje:</p>	<p>Comunicativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurrir a claves extralingüísticas, ayudarse de los datos contextuales y/o pedir aclaraciones para lograr una mayor comprensión e interacción oral sobre lo que se aprende.</li> </ul> <p>Cognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Activar conocimientos previos o conocimientos del mundo, teniendo como referente experiencias propias o de su entorno.</li> </ul> <p>Metacognitivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferenciar diversos estilos de aprendizaje y las estrategias que se aplican (visual/auditiva/ kinestésica)</li> <li>• Autonomía del alumno para aprender a inferir información no presente en el corto no verbal a través de materiales audiovisuales (imágenes y sonido –música cinematográfica).</li> </ul> <p>Socioafectivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desarrollar actitudes positivas o de respeto ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia del alumno y la de la nueva lengua.</li> </ul>

*Aviones de papel* es un corto de animación, no verbal (sin diálogos) que nos sitúa en una gran ciudad. Un hombre se cruza con la chica de sus sueños, pero la pierde de vista y la cree perdida para siempre. Por casualidad, desde la ventana de su oficina, verá que ésta trabaja en el rascacielos de enfrente. A partir de entonces, el personaje, utilizando la imaginación y unos papeles, intentará conquistarla.

#### 4.1. Actividades antes de la proyección

4.1.1.- Antes del visionado del corto *Aviones de papel*, el profesor mostrará el cartel del cortometraje, bien en papel o proyectado en una diapositiva de *Power Point*, como se muestra a continuación:



Una vez, que los alumnos hayan observado el cartel, en parejas buscarán la definición o el significado de palabras que aparecen en éste, como las siguientes palabras:

Destino - Fuerzas - Recompensa

4.1.2.- En parejas deberán pensar en qué sentido la película puede estar relacionada con el título y cuál podría ser su argumento.

4.1.3.- Construcción de la historia:

Una vez reflexionado el porqué del título, se pretende animar al estudiante a que elabore un guión a partir de una serie de fotogramas desordenados de dicho cortometraje seleccionado por el profesor, llevando a cabo el siguiente proceso:

El profesor seleccionará una relación de fotogramas del cortometraje

y se los entregará a los alumnos, habiéndolos dividido en grupos de tres o cuatro (en función del número de alumnos en el aula).

A cada grupo de alumnos, se les repartirá el mismo número de fotogramas (8 imágenes) y se les propondrá que ordenen las fotos, de forma que tenga sentido y puedan redactar el esqueleto de una historia (sin haber visto el corto).

a)



b)



c)



d)



e)



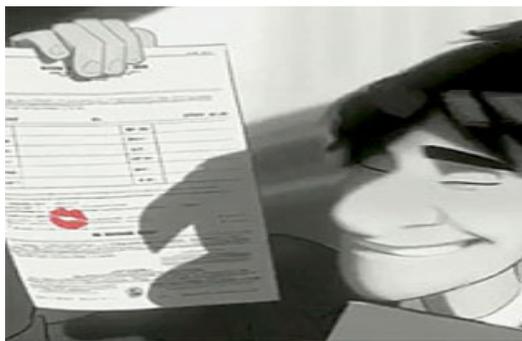
f)



g)



h)



Así pues, el objetivo es reordenar las fotos con sus compañero/as para reconstruir una historia, haciendo corresponder cada letra con los números en orden.

Una vez que cada grupo haya construido su propia historia<sup>26</sup>, se procederá a comprobar cada una de éstas, grupo por grupo. Se comentarán todas las historias que hayan surgido de la imaginación, entre todos los compañeros y el profesor. A través de dicha actividad, se aprovechará para consolidar estructuras y léxico visto anteriormente como al igual, para ir introduciendo elementos nuevos que sean precisos para la adquisición de la lengua meta de nuestros alumnos.

#### *4.2. Actividades durante la proyección*

4.2.1-. El profesor mostrará el filme y lo pausará en algunas escenas, que a éste le parezcan relevantes o interesantes a lo largo del corto, para trabajar el léxico (como descripciones del estado anímico) y estructuras lingüísticas (por ejemplo, uso del presente continuo y formulación de preguntas interrogativos con pronombres –qué, quién, cómo, dónde, cuándo, por qué...–), a través de imágenes como las que se ofrecen a continuación:

---

26. Teniendo en cuenta que esta explotación didáctica está destinada a alumnos, con un nivel básico (A1+/A2), se les permitirá que narren la historia en un presente histórico sin uso de pasados. Ahora bien, este filme, utilizado para niveles más altos, es recomendable para el uso de contrastes de pasados, bien sea como introducción, revisión o consolidación de dichos tiempos.



4.2.2.-. El profesor de nuevo mostrará el filme para pausarlo esta vez, en una escena determinada con el objetivo de que los alumnos concluyan el final de la historia. Para ello, se les pedirá a los alumnos que se agrupen en parejas y realicen hipótesis sobre el final del corto, utilizando estructuras lingüísticas perifrásticas para expresar la idea de futuro (verbo “ir” en presente + a + infinitivo).

En esta tarea se les puede pausar el corto en una escena que sea crucial como en la siguiente: “El protagonista, sin esperarlo, acaba de ver a través de la ventana de su oficina a la chica de la que se había enamorado y a la que había perdido de vista. Ésta trabaja en un edificio en frente del suyo...”



A continuación, se les va a pedir a los estudiantes que reflexionen y hagan una hipótesis sobre el final del filme, pidiendo que contesten a las siguientes preguntas:

- ¿Qué va a hacer ahora?
- ¿Va a abrir la ventana y va a llamarla o hacerle señales?
- ¿Va a pedir permiso a su jefe para salir de la oficina?
- ¿Va a hablar con algún/a compañero/a sobre lo que le pasa?
- ¿Va a salir de la oficina, sin pedir permiso a su jefe?
- ¿Va a terminar su horario de trabajo y después, va a ir a la oficina de la chica?
- ¿Va a sentarse y olvidar a la chica?

4.2.3.-Una vez que cada pareja haya construido el final de la historia, se procederá a comprobar cada una de éstas, pareja por pareja. Se comentarán todas las historias que hayan surgido de la creatividad de los alumnos, entre todos los compañeros y el profesor. A través de dicha actividad, se aprovechará para consolidar estructuras varias, entre ellas, la perífrasis para expresar el futuro, como asimismo, el léxico que haya sido pertinente y haya surgido a lo largo de la tarea.

4.2.4.- Finalmente, se proyectará el corto entero. Es la hora de comprobar si las hipótesis que han realizado los estudiantes y/o el final de la historia que éstos han elaborado, se asemejan al final del corto decidido por el propio director del filme. Después, entre todos, se les puede pedir que voten por el mejor final que se haya elaborado en el aula entre los compañeros.

### 4.3. Actividades después de la proyección

4.3.1.-. Después del visionado de *Aviones de papel*, se comentará en grupos qué les ha parecido el cortometraje proponiendo las siguientes preguntas:

- a) ¿Te ha gustado este corto? SÍ/ NO ¿Por qué?
- b) ¿En qué género podemos clasificar este corto?

c) ¿Conoces algún otro corto o película que hable sobre este mismo tema?

d) ¿Cómo crees que ha sido tratado el tema por el director?

e) ¿Cómo crees que podría ser tratado en otro país, por ejemplo en vuestro país?

f) ¿Qué cosas te han parecido más curiosas u originales del corto?

4.3.2.-El profesor les entregará a los estudiantes unas fotocopias sobre críticas de este mismo filme y les pedirá que comenten en grupo de tres o cuatro, las siguientes críticas que aparecen en la página web: <http://www.filmaffinity.com/es/reviews/1/911186.html>.

El objetivo es entender la idea general de dichas críticas y en grupos, expresar su acuerdo o desacuerdo con éstas.

a) “Entre las escenas de ‘Paperman’, se esconden líneas de vida. Su historia no desarma, pero si golpea por su simpleza y sinceridad. ‘Paperman’ es amor. Es un cruce de miradas... una lucha contra los elementos... y un dejarse llevar por el destino. Sin palabras, sólo con amor, así avanza esta historia... al igual que muchas cosas en la vida, en las que sobran las palabras y sólo se necesita amor.”  
EuTheRocker Madrid (España)

b) “El sino marcado con flechas aéreas de papel recrea una metáfora de que somos simples personajes de un videojuego gris llamado destino. “Paperman” mezcla bellísimos momentos de poesía con el absurdo del amor. Si se entiende como un verso renderizado tiene su encanto, si se analiza fríamente es la mayor gilipollez que se ha hecho en el mundo del cortometraje...”  
Raccoon City (Estados Unidos)

c) “... son muchos los elementos que catalogan este trabajo de excelente: El esmero artístico es colosal. Aplicar la fusión del 2D y el 3D es algo que se ha hecho en algunas ocasiones, pero jamás para dotar de tanta belleza al conjunto. El diseño de los personajes, clásico, nos recuerda a la Disney de los años 50 y 60 pero, sin embargo, posee un aura de novedad indescriptible gracias a una animación espectacular, una fotografía preciosa que usa con sabiduría la luz

y el color para transmitir emociones. Y es que lo que aquí cuentan son las emociones.” Keidan Happiness (España)

#### 4.3.3.- Expresión escrita (redacción)

El profesor propondrá a los alumnos que redacten por escrito su opinión sobre el flechazo a primera vista: si existe o no; si pueden contar alguna anécdota suya o de alguien, relacionada con este tema bien se trate de amor o desamor, y luego, podrán comentarla con sus compañeros y el profesor.

#### 4.3.4.- Sugerencia extra

El profesor puede proporcionar diferentes enlaces como:

• <http://www.ecartelera.com/noticias/12835/disney-presenta-paperman-cortometraje-completo-estrenado-rompe-ralph/> y

• <http://www.blogdecine.com/cortometrajes/paperman-no-te-pierdas-el-maravilloso-cortometraje-de-disney-nominado-al-oscar>.

Si se muestra interés entre el alumnado por la producción del corto, el profesor puede invitarles a compartir más información sobre “Aviones de papel” (en los enlaces mencionados anteriormente), sugiriéndoles que contesten las siguientes preguntas:

- a) ¿En qué año se produjo este cortometraje y dónde?
- b) ¿Quién es el director?
- c) ¿Qué menciones tuvo este corto y cuándo?
- d) ¿Conoces otros cortos similares a éste? ¿Cuáles?

#### 4.3.5.- Interpretación de la historia

Como ejercicio final, se le puede pedir que interpreten la historia, para que esta vez construyan un guión con diálogos, y representen al finalizar, una dramatización. El profesor tomará notas sobre los aspectos que se deban corregir en cuanto a la gramática, expresiones, adecuación lingüística, pragmática, elementos paralingüísticos, etc.

## 5. CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo, nos hemos centrado en los cortos, ofreciendo un especial interés por los cortos de animación no verbales. El objetivo principal ha sido verificar que este tipo de cortos estimulan la participación e interacción oral en los estudiantes de ELE, en concreto, en niveles básicos o iniciales, lo que a menudo, suele presentarse como una de las dificultades con las que nos encontramos los docentes de lenguas extranjeras.

Haciendo una recapitulación de las actividades que se pueden realizar a la hora de trabajar con cortos animados no verbales (siendo la mayoría, también válidas para cortos con diálogos), asimismo hemos elaborado una síntesis del tipo de actividades que se pueden realizar, en función de los tres tiempos ya mencionados en la guía didáctica que hemos presentado:

### 1. Previas al visionado:

- Lluvia de ideas: título, el cine (géneros, personas que intervienen, escenografía).
- Trabajar con vocabulario relacionado con el filme que a posteriori, van a necesitar los estudiantes.
- Trabajar con el *storyboard*: desordenado y ordenarlo, haciendo hipótesis sobre el argumento.
- Presentar fotogramas de los personajes y lugares para extraer toda la información posible: descripción de lugares y personas, descripción física y de carácter, estado anímico, etc.

### 2. Durante el visionado:

- Visionar una o varias secuencias y realizar:
  - actividades de observación. (objetos que aparecen, ambientes, personajes...)
  - contestar preguntas de comprensión. (durante o después de ver la escena)
  - responder fichas de verdadero/falso/ no se sabe.

- Pausar una imagen:
  - que permita a los estudiantes interpretar sentimientos y pensamientos del personaje principal.
  - donde el lenguaje corporal sea especialmente expresivo y facilite al estudiante la labor de realizar hipótesis.
  - donde se muestren aspectos socioculturales para que el alumno pueda contrastar o asemejar dichos aspectos con su propia cultura.
  - donde se presente una vicisitud, dilema o situación en la que el protagonista pueda optar por varios comportamientos diferentes. Ello hará que estimule al estudiante a activar su conocimiento del mundo y se sienta motivado a realizar dicha tarea.
- Visionar una secuencia (no verbal):
  - En la que el estudiante cree un posible diálogo entre más dos o más personajes.
  - donde el estudiante elabore un monólogo del propio protagonista (realice reflexiones poniéndose en la piel del personaje)
  - que muestre una situación difícil en la que se halla el protagonista y el estudiante le deba aconsejar.
  - en la que se observe un comportamiento determinado que al estudiante le permita valorar o reaccionar ante éste.
- Darles la transcripción de un posible diálogo que podría haber tenido lugar en una escena del corto no verbal en el que puedan:
  - conjugar los verbos en infinitivo.
  - insertar expresiones en el diálogo.
  - completar los huecos con el léxico o vocabulario pertinente.
- Resumir secuencias.

### 3. Posteriores al visionado:

- Realizar búsquedas en Internet sobre el filme: nombre del director, lugar y año de la producción, nominaciones o premios, etc.
- Trabajar con estructuras gramaticales y expresiones que han necesitado utilizar durante el visionado (por ejemplo, la idea de futuro para expresar hipótesis).
- Llevar a cabo dramatizaciones de la historia del filme, o bien, realizar una obra teatral del mismo corto, pero inventando fines alternativos, atendiendo sobre todo a los estudiantes, cuya forma de aprendizaje es kinestésica.
- Profundizar en el tema del filme a través de diversas actividades: debates y/o exposiciones.
- Realizar diferentes actividades de expresión escrita, como:
  - resumir la historia o el argumento del filme.
  - redactar el argumento de éste, modificando el final de la historia.
  - Escribir la historia del corto, en estilo directo, en forma de diálogos y con escenificaciones.
  - mostrar acuerdo o desacuerdo sobre otras críticas realizadas sobre el filme.
  - elaborar una crítica propia sobre el corto.
  - escribir una experiencia personal, de alguien de su entorno o bien, ficticia, similar a la historia o trama del filme.
- Ofrecer a los estudiantes un cuestionario donde puedan valorar las actividades del filme llevadas a cabo en el aula.
- Permitir a los estudiantes que realicen una autoevaluación de las actividades realizadas sobre el corto, para que estos desarrollen estrategias metacognitivas, es decir; aprendan a planificar, controlar y evaluar el propio desarrollo de su aprendizaje y a su vez, se promueva el aprendizaje autónomo.

Finalmente, teniendo en cuenta la importancia del cine como medio de comunicación y su enorme presencia en la sociedad, creemos necesario el uso del cine en el aula, para aprovechar los beneficios de trabajo cooperativo y del aprendizaje significativo. Éstos, como hemos visto en la explotación didáctica del corto, posibilitan adecuadamente el desarrollo de todas las destrezas de la L2 y convierten al medio audiovisual en una forma efectiva de aprendizaje en el aula.

Por otro lado, esta forma de introducir el cine como pretexto invita a los estudiantes a ponerlo en práctica fuera del aula (a través de *chats*, foros, *blogs*, etc.), sirviendo igualmente, de plataforma para compartir contenidos y experiencias.

En cuanto al trabajo del profesor, se ha observado que no consiste meramente en poner la película sin más, sino que ha de preparar una guía didáctica a priori, que le sirva para no desperdiciar un material tan valioso. Para ello, se ha de analizar todos los recursos didácticos que se puedan explotar y llevar a cabo una secuencia coherente de actividades de previsualización y postvisualización. Igualmente, debemos recordar que un aspecto de nuestra labor como docentes de ELE, consiste en investigar, así pues, animamos a los profesores a indagar en los materiales audiovisuales que nos ofrece el mundo cinematográfico, para elaborar unidades didácticas, o bien, si no se dispone de tiempo, las guías didácticas que encontremos, modificarlas o adaptarlas en función del perfil y las necesidades de nuestro alumnado.

Por lo tanto, concluyendo, podemos decir que lo largo de este artículo nuestro cometido ha sido incentivar a los profesores de ELE a trabajar con materiales audiovisuales que nos ofrece el cine, en concreto los cortos, como asimismo hacer hincapié en lo siguiente:

- en interpretar el hecho cinematográfico, concretamente, el corto de animación no verbal, como un fenómeno activo, movilizador e integrador del proceso de aprendizaje.
- en identificar los distintos tiempos de aplicación didáctica del cine y su correspondiente utilización metodológica.
- en desarrollar una guía didáctica que pueda servir como modelo de aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje para poder estimular y activar la motivación e interacción en el aula de ELE.

## BIBLIOGRAFÍA

Casanova, L. (1998): *Internet para profesores de español*, Madrid, Edelsa.

Guillén Díaz, C. (2005): “Los contenidos culturales” en Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, pp. 835-851.

Mehrabian, A. (1971): *Silent Messages*, Belmont, Wadsworth, pp. 1-50.

Ontoria Peña, M., (2007): “El uso de cortometrajes en la clase de ELE” en RedELE (en línea), nº 9, febrero 2007, Ministerio de Asuntos Exteriores, disponible en: [http://www.educacion.es/redele/Revista14/Martinez\\_sonia\\_cortometraje\\_junio\\_2008.pdf](http://www.educacion.es/redele/Revista14/Martinez_sonia_cortometraje_junio_2008.pdf).

Rojas Gordillo, C. (2003): El cine español en la clase ELE. Una propuesta didáctica. [ixcongreso.pdf](#)

Sánchez Arévalo, (2006): “Del largo al corto”, en Sempere, A, *Cortocircuito: los mejores cortos españoles de 2006*, Alicante, ECU, pp. 9-12.

Téllez, E. (1996): “La composición musical al servicio de la imagen cinematográfica”, *Didáctica de la música*, nº 4, pp. 47-58.

Vinagre Laranjeira, M. (2008): “El aprendizaje colaborativo de las lenguas extranjeras”. *Congreso Internacional Virtual sobre E/LE*. [Documento de Internet disponible en [http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14:vinagre-m---elaprendizaje-colaborativo-de-lenguas-extranjeras-principios-teoricos-&catid=18:06aula&directory=2](http://civele.org/biblioteca/index.php?option=com_content&view=article&id=14:vinagre-m---elaprendizaje-colaborativo-de-lenguas-extranjeras-principios-teoricos-&catid=18:06aula&directory=2)]

V.V.A.A. (2002): *Marco Común Europeo de Referencia*, disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco>.

VV. AA. (2005): *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. III. vols., Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.

<http://www.animac.cat/premsa-es/notes-de-premsa-1/animac-2013>

[http://www.academiadecine.com/agenda/index.php?id\\_s=4](http://www.academiadecine.com/agenda/index.php?id_s=4)

[http://peliculita.com/.](http://peliculita.com/)

[http://www.academiadecine.com/premios/premiosgoya.php?id\\_s=2&id\\_ss=29](http://www.academiadecine.com/premios/premiosgoya.php?id_s=2&id_ss=29)

<http://materialesparatuclase.blogspot.com/2010/04/aula-de-cine.htm>

<http://www.ticcal.org/materiales/>

<http://asecic.org/asecic/ventajas-asociados> [http://www.cineario.com/mejores 100 peliculas del cine espanol?pag=1](http://www.cineario.com/mejores_100_peliculas_del_cine_espanol?pag=1)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/conocimientosprevios.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conocimientosprevios.htm)

[http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero4/cine\\_mus.htm](http://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/numero4/cine_mus.htm)

<http://www.editorial-club-universitario.es/pdf/2186.pdf>

<http://www.fotogramasencorto.com>

<http://www.colectivobicicleta.com/2014/02/Premios-Oscar-2014-Mejor-corto-animado.html>

<http://marcoele.com/actividades/peliculas/> y [http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad list.as](http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.as)

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cap\\_03\\_01.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_03_01.htm)

[http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art\\_id=117](http://www.unav.es/fcom/communication-society/es/articulo.php?art_id=117)

<http://www.ucl.ac.uk/hr/osd/resources/documents/nvi.pdf>

<http://www.filmaffinity.com/es/reviews/1/911186.html>.

<http://peliculasfox.com/la-lengua-de-las-mariposas> y <http://www.educacion.es/redele/revista/rojas.shtml>

Cortos:

*Alma*: [https://www.google.com/?gws\\_rd=ssl#q=alma+corto](https://www.google.com/?gws_rd=ssl#q=alma+corto)

*Aviones de papel*: <https://www.youtube.com/watch?v=QQccOW5QBZo>

[https://www.youtube.com/watch?v=1QAI4B\\_2Mfc](https://www.youtube.com/watch?v=1QAI4B_2Mfc)

<http://www.ecartelera.com/noticias/12835/disney-presenta-paperman-cortometraje-completo-estrenado-rompe-ralph/>

<http://www.blogdecine.com/cortometrajes/paperman-no-te-pierdas-el-maravilloso-cortometraje-de-disney-nominado-al-oscar>

*Feral*: <http://www.cinepata.com/articulos/oscar-al-mejor-corto-animado-2014/>

*Hiyab*: <https://www.youtube.com/watch?v=1OTcXyEhr> o

*La insoportable levedad del carrito de la compra*: [https://www.youtube.com/watch?v=Sg\\_3xenLX9k](https://www.youtube.com/watch?v=Sg_3xenLX9k)

**LAS TIC EN EL AULA. PROPUESTAS DE APLICACIÓN  
EN ALUMNADO INMIGRANTE DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

**ICTs IN THE CLASSROOM. SOME PROPOSALS FOR  
ITS IMPLEMENTATION TO IMMIGRANT STUDENTS IN  
SECONDARY SCHOOLS**

**ROBERTO CUADROS MUÑOZ**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

**PABLO ANTONIO BLANCO CEA**

IES MARTÍN RIVERO (RONDA, MÁLAGA)

## **RESUMEN**

La atención del alumnado inmigrante en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO) supone un reto para el docente. La utilización de las nuevas tecnologías en el aula es un derecho del alumno y exige una reflexión previa sobre sus posibilidades y limitaciones en el marco de la ESO. Con el objetivo de facilitar estrategias de actuación a través de las TIC, se ofrecen propuestas de aplicación a través del uso de plataformas, recursos en red y apps educativas.

## **PALABRAS CLAVE**

inmigración, alumnado, TIC, plataforma educativa, ESO.

## **ABSTRACT**

Immigrant students who take Spanish in Spanish Secondary Schools require the design of a specific curriculum. In the line of facilitating action strategies through ICT implementation, this paper proposes the use of a series of educational platforms, on line resources and apps that can enhance these students' integration in the classroom.

## **KEYWORDS**

Immigration, student body, ICT, educational platform, Secondary School.

## 1. INTRODUCCIÓN. ALUMNADO INMIGRANTE, INTERCULTURALIDAD Y TIC

El objetivo fundamental de este artículo es proporcionar estrategias de actuación para la atención del alumnado inmigrante en la Enseñanza Secundaria a través del uso de las nuevas tecnologías. Su consecución entrañará dificultades si no reflexionamos sobre dos aspectos fundamentales: alumnado inmigrante y TIC.

El Observatorio Permanente Andaluz de Migraciones (OPAM), bajo la coordinación de Sebastian Rinken, publicó el *Informe Anual Andalucía e Inmigración*, en el que se muestra la evolución de la población inmigrante en la comunidad autónoma andaluza que “fue algo a contracorriente, ya que la población extranjera pasó de representar un 8,1% del conjunto de personas empadronadas a finales de 2008, a un 8,6% a 1 de enero de 2013” (Rinken et al., 2013: 18). Sobre la presencia de ciudadanos inmigrados a Andalucía, destacan Málaga y Almería “por ser las dos provincias andaluzas que durante la última década han acogido a un mayor volumen de personas extranjeras, predominando en la primera las procedentes de la UE-25, y en la segunda las oriundas de África” (Rinken et al., 2013: 21). De hecho, “las personas procedentes de África, el segundo grupo en importancia numérica, han seguido aumentando durante el periodo de crisis” (Rinken et al., 2013: 20).

Por tanto, pese al retorno de personas a sus países de origen, el peso de la población inmigrante sigue siendo significativo. Esta realidad se traslada a las aulas, especialmente a las de los centros públicos. Encarnación Soriano, en la obra *Inmigración en el contexto educativo de Almería: características diferenciales y propuesta de acción social*, describe la situación en los centros educativos almerienses:

La institución escolar, entendida como un espacio cultural por el que se filtra cualquier situación procedente del entorno social, ha tenido que poner en práctica un sistema de adaptación con respecto a los nuevos movimientos migratorios acaecidos en la provincia de Almería desde la década de los años 90. (Soriano, 2012: 7)

Por ello, es necesario seguir orientando la actuación docente hacia una metodología que pueda dar respuesta a la realidad social multicultural, y a la vez, ser motivadora. Los profesionales de la enseñanza del español disponemos de una magnífica herramienta, las aulas ATAL

(*Aulas Temporales de Adaptación Lingüísticas*), gestadas en 1998 en la provincia de Almería (Rinken et al. 2013: 24), que permiten a los nuevos alumnos inmigrantes alcanzar un dominio básico sobre las destrezas básicas del español para favorecer su integración. Sin embargo, como afirma esta autora, “pensar que a través de ellas se ha dado respuesta a la educación intercultural es caer en un reduccionismo” (Soriano 2012: 25). Los profesores de Enseñanza Secundaria educan, enseñan y ejercen como tutores de, ante todo, adolescentes; por tanto, esta circunstancia debe ser tenida muy en cuenta para lograr el éxito escolar de los alumnos inmigrantes.

La emigración económica ha obligado a adolescentes a reconstruir sus relaciones sociales. Francisco Labrador Encinas, Ana Requesens Moll y Maite Helguera Fuentes explican en la *Guía para padres con hijos en Educación Secundaria sobre un uso saludable de las nuevas tecnologías*, que la pubertad es una etapa en la que “los amigos ocupan el vacío emocional que dejan los padres en esta etapa en que el adolescente se desvincula de la influencia recibida durante su niñez” (Labrador, 2011: 8). La inseguridad, la falta de autoestima, el conflicto con los adultos al solicitar mayor autonomía, la aceptación de sus compañeros y el conflicto cultural pueden provocar en el adolescente sentimientos de frustración que tienen devastadoras consecuencias en su rendimiento escolar. Si no trabajamos este aspecto fundamental, junto a la propia enseñanza del español como instrumento de comunicación, para la integración del alumnado inmigrante, las posibilidades de fracaso escolar pueden aumentar considerablemente. Por esta razón, es imprescindible, como recomienda Soriano (2012: 20), favorecer una educación intercultural.

La autora Verónica Hidalgo Hernández, en “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: evolución de un término”, define términos clave como *etnocentrismo* o *interculturalidad*, que implican:

[...] una comunicación comprensiva entre las distintas culturas que conviven en un mismo espacio, siendo a través de estas donde se produce el enriquecimiento mutuo y por consiguiente, el reconocimiento y la valoración (tanto intrínseca como extrínseca) de cada una de las culturas en un marco de igualdad. (Hidalgo, 2005: 78)

Así pues, el conflicto cultural en las aulas se puede prevenir si se construye la integración a través de una convivencia que fomente el conocimiento, respeto mutuo y amplíe horizontes. El etnocentrismo, es decir, “el sentimiento o creencia, que tienen las distintas personas de estar en posesión de la mejor cultura de entre las existentes en el mundo” (Hidalgo, 2005: 80) puede tener como consecuencia la clausura cultural.

## **2. LAS TIC EN EL AULA: POSIBILIDADES Y LIMITACIONES**

Las nuevas tecnologías constituyen instrumentos eficaces y motivadores para fomentar una educación multicultural, y, por supuesto, permiten avanzar en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera (en adelante, ELE). La Ley Orgánica de Educación 2/2006 incorpora las competencias básicas al currículo oficial. Juan López Martínez, Subdirector General de Ordenación Académica del Ministerio de Educación y Ciencia, explica, en *Competencias básicas en el currículo de la LOE*, la competencia en tratamiento de la información y competencia digital:

supone conocimiento de los sistemas y modo de operar de las TIC y su uso debe capacitar al alumnado para una adecuada gestión de la información, la resolución de problemas reales, la toma de decisiones, la modelización de situaciones, la utilización de la comunicación en entornos colaborativos y la generación de producciones responsables y creativas. Además simplifica las rutinas y amplía los entornos de comunicación para participar en comunidades de aprendizaje formales e informales. (López, 2005: 8)

Por tanto, el uso de las TIC se concibe como un derecho del alumno y un deber del docente. El docente Pere Marquès Graells, en su artículo “Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones”, defiende el uso de las nuevas tecnologías en el ámbito educativo y, especialmente, como medio de integración:

La creciente multiculturalidad de la sociedad con el consiguiente aumento de la diversidad del alumnado en las aulas (casi medio millón de niños inmigrantes en 2004/2005 de los que una buena parte no dominan inicialmente la lengua utilizada en la enseñanza), constituyen poderosas razones para aprovechar las posibilidades de innovación metodológica que ofrecen las TIC para lograr una escuela más eficaz e inclusiva. (Marquès, 2013: 10)

Sin embargo, esto no será posible si las TIC se entienden como un nuevo soporte para hacer más atractivas las enseñanzas de aprendizaje, sin llegar a provocar un verdadero cambio metodológico. Es innegable que el formato es más atractivo y se aproxima mejor al mundo en el que se mueven los adolescentes, pero, junto a esta innovación, hay que evitar la infrautilización de las posibilidades que suponen las TIC. Para las dos importantes tareas que tiene el profesor de ELE, enseñanza de la lengua vehicular e integración del alumno inmigrante, las nuevas tecnologías nos ofrecen una importante ayuda: el aprendizaje cooperativo y la coordinación entre los docentes implicados en la atención de los adolescentes.

El profesor de ELE Carmelo González Loya, en su comunicación para el congreso COMPROFES titulada “Los pros y contras del uso de las TIC en la enseñanza de ELE”, nos aclara, en cuanto a las nuevas tecnologías, que: “El uso de las TIC y sobre todo del ordenador parece tender hacia un aprendizaje individual y solitario pero todos sabemos que en el aprendizaje de ELE el trabajo en parejas, en grupos y en equipo es un factor primordial” (González, 2011: 5).

Si el trabajo del equipo docente está coordinado para atender a la diversidad del alumnado inmigrante y a los objetivos individuales según las circunstancias de cada discente, las posibilidades de éxito escolar pueden aumentar. El uso de plataformas educativas, por ejemplo, puede vincular a alumnos, profesores, padres, asistentes sociales e incluso administraciones públicas.

A través de los siguientes cuadros, podemos observar las posibilidades de las TIC para la atención al alumnado inmigrante desde la perspectiva de este último (Figura 1), de los docentes (Figura 2) y de los progenitores de los alumnos inmigrantes (Figura 3):

<b>Alumnado inmigrante</b>	
<b>Retos</b>	<b>Aportaciones de las TIC</b>
Desarraigo familiar	Contacto media videoconferencia

Integración	Fomenta de manera más libre el encuentro entre personas y facilita el <b>aprendizaje cooperativo</b>
Clausura cultural, etnocentrismo	Fomento del conocimiento y respeto mutuo a través de actividades y textos
Conflictos de códigos de conducta diferentes	El alumno debe conocer sus deberes y derechos que pueden estar disponibles a través de recursos y actividades TIC
Absentismo escolar	Aplicación PASEN <sup>1</sup> . Implicación de los padres a través de plataformas educativas.
Miedo a preguntar o denunciar situaciones de acoso, racismo o xenofobia	Mensajería privada, aprendizaje cooperativo bajo la supervisión y moderación del profesor.
Fracaso escolar	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Socialización a través de las TIC</li> <li>2. Aprendizaje cooperativo.</li> <li>3. Implicación parental.</li> <li>4. Mejor visibilidad por parte del alumno de la coordinación entre el equipo de profesores para integrar de manera eficaz las nuevas destrezas aprendidas y evitar diferenciaciones innecesarias.</li> <li>5. Igualdad de posibilidades</li> <li>6. Transferir sus avances al entorno</li> <li>7. Recursos más eficientes y personalizados para el desarrollo de las competencias comunicativas.</li> </ol>

Figura 1. Posibilidades de las TIC para la atención al alumnado inmigrante

1. En el Manual de Uso de PASEN, editado por la Consejería de Educación y Cultura de la Junta de Andalucía, se explica que este programa es “un Servicio Integral de Atención a la Comunidad Educativa a través de Internet. Este servicio de valor añadido se apoya en una aplicación web que actúa de nuevo canal de comunicación y que ofrece a todos los agentes de la Comunidad Educativa la posibilidad de mantener un diálogo fluido y cotidiano aún para aquellos que por diversos motivos, ya sean personales, laborales o de cualquier otro origen, no puedan llevarlo a cabo del modo tradicional” (Junta de Andalucía, 2014: 4).

Las TIC pueden facilitar y hacen más eficaz y eficiente la labor del profesor en la atención del alumnado inmigrante, por ejemplo, en los siguientes aspectos:

Docentes	
Retos	Aportaciones de las TIC
Sentimiento de incapacidad para poder gestionar adecuadamente los nuevos retos	En la red podemos conocer y compartir experiencias.
Absentismo escolar	Aplicación <i>PASEN</i> . Implicación de los padres a través de plataformas educativas.
Miedo a preguntar o denunciar situaciones de acoso, racismo o xenofobia	Mensajería privada, aprendizaje cooperativo bajo la supervisión y moderación del profesor.
Aprendizaje del español como lengua extranjera: fosilización, interlengua con sistemas inestables, transferencia y regresión voluntaria	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Coordinación constante y trabajo conjunto con el profesorado de las aulas <i>ATAL</i> a través de plataformas educativas.</li> <li>2. Creación de actividades que permitan:               <ol style="list-style-type: none"> <li>a) Aprendizaje significativo, funcional y constructivista a través de una metodología comunicativa. Coordinación de contenidos.</li> <li>b) Aprendizaje cooperativo: los propios alumnos pueden ayudar a estabilizar sistemas.</li> <li>c) Ejercicio de las destrezas básicas a través de las TIC sin olvidar competencias como la gramatical, léxica o pragmática.</li> <li>d) Integración de los contenidos y diluir una diferenciación constante.</li> </ol> </li> </ol>

Figura 2. Posibilidades de las TIC desde la perspectiva de los docentes

No debemos olvidar la importancia de la implicación de las familias, que han de enfrentarse a los siguientes retos para los que las TIC pueden constituir una herramienta útil:

Progenitores de alumnos inmigrantes	
Retos	Aportaciones de las TIC
Desconocimiento del funcionamiento del sistema educativo	Control parental a través de plataformas educativas e información sobre objetivos, competencias, criterios de evaluación y calificaciones.
Absentismo	Control a través de la aplicación <i>PASEN</i> . Implicación de los padres a través de plataformas educativas.

Figura 3. Posibilidades de las TIC para la atención al alumnado inmigrante desde el punto de vista de sus progenitores

Ciertamente, la utilización de este instrumento presenta una serie de dificultades que debemos afrontar, como, por ejemplo, una evaluación previa que tenga en cuenta la alfabetización digital previa de cada alumno inmigrante. Carmelo González ya nos advierte que no debemos presuponer que nuestros estudiantes sean “nativos digitales” (González, 2011: 4), por lo que es necesario que alumnos y padres reciban una formación previa. El acceso a internet puede ser también un problema, especialmente en alumnado inmigrante con pocos recursos. El profesor de Enseñanza Secundaria Pablo Blanco (uno de los firmantes de este trabajo) observó en este sentido que los adolescentes de su IES iban con frecuencia a los llamados *cibercenter*, o bien acudían a las bibliotecas públicas. Sin embargo, la implicación de las administraciones es fundamental para paliar no sólo las desigualdades económicas, sino también, el acceso a las nuevas tecnologías. Existen alumnos que viven en pedanías, o alejados de los núcleos urbanos y es fundamental poder hacer uso de internet en estos lugares.

En el análisis de las limitaciones que realiza González, destacamos dos problemas a los que se enfrenta el profesorado: la preparación y selección de los recursos, así como la pérdida de liderazgo. Al igual que las actividades de enseñanza-aprendizaje deben tener una finalidad, el empleo de recursos TIC debe “estar acompañado de estrategias de aprendizaje que nos conduzcan al objetivo señalado” (González, 2011: 5). Por ello, el profesor sigue ostentando un papel de liderazgo por la

selección del material y la supervisión y control de las actividades de los alumnos. Las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje y otros problemas de gran influencia en el rendimiento educativo como el acoso escolar o actitudes xenófobas se trasladan a internet con suma rapidez. Por estas razones, el profesor debe supervisar la tarea de los alumnos en la red, especialmente importante para evaluar la integración de alumnos inmigrantes. Las plataformas educativas constituyen un buen instrumento para ello:

El carácter colaborativo que debemos impulsar en la aplicación de las TIC en nuestras clases de ELE, no nos debe hacer perder el liderazgo que debe poseer un docente, ya sea profesor o tutor. Aunque sea de forma tácita y un poco invisible debemos controlar todo el proceso de aprendizaje para implementarlo, corregirlo y, en definitiva guiarlo. (González, 2011: 5)

Es fundamental el reciclaje profesional para adaptarnos a los nuevos retos que se nos presentan como docentes, tan variables como lo es la sociedad. En el uso de las TIC, “las ventajas superan con creces a los inconvenientes” (González, 2011: 5).

### **3. INTRODUCCIÓN. ALUMNADO INMIGRANTE, INTERCULTURALIDAD Y TIC**

#### *3.1 Las plataformas educativas*

La denominada *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa* incorpora el artículo 111bis a la Ley Orgánica de Educación para establecer que:

[...] los entornos virtuales de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de planes educativos específicos diseñados por los docentes para la consecución de objetivos concretos del currículo, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. (BOE, 2013: 97899)

Las plataformas educativas, en efecto, constituyen un magnífico recurso para la atención del alumnado inmigrante por su versatilidad y las posibilidades de coordinación entre los miembros del equipo docente. Son numerosos los centros educativos que cuentan con plataformas

virtuales, aunque en el supuesto de que no existieran, siempre es posible utilizar otras de acceso libre<sup>2</sup>.

En el próximo apartado, se ofrecerán numerosos recursos para la enseñanza del español, si bien es necesario detenernos brevemente en las posibilidades de las plataformas educativas como favorecedoras de la integración del alumnado inmigrante, fundamentales para su éxito educativo.

“Colgar” apuntes, crear exámenes, publicar notas, planificar el calendario o enlaces, son ejemplos de las utilidades de las plataformas educativas. Sin embargo, cuando programamos para la atención del alumnado inmigrante, existen dos aplicaciones que resultan fundamentales: coordinación y trabajo colaborativo. Si la plataforma permite la realización de tareas cooperativas entre alumnos, a través de mensajería o edición conjunta de documentos, puede ofrecernos grandes posibilidades al constituir un marco externo a la presión del gran grupo en el aula y, por tanto, favorecer el proceso de integración del alumno inmigrante recién matriculado en el centro educativo. Para ello, es fundamental el papel del equipo docente en la coordinación: el alumno debe realizar tareas acordes a su dominio y capacidades reales, en el caso de que se encuentre todavía en la fase de inmersión lingüística. Debemos señalar al respecto que el lógico escaso dominio sobre las destrezas básicas del español no tiene que ser interpretado como un problema de capacidades. Se trata de aspectos distintos y deben ser tenidos en cuenta para evitar provocar un desfase curricular. Seguramente, todos hemos sido testigos de la conversación entre un ciudadano extranjero que no es capaz de comprender las explicaciones y un nativo que aumenta el volumen de voz. En la mayoría de los casos, se tratará de un problema de comprensión oral y no de hipoacusia.

A través de la coordinación, evitaremos que el alumno se sienta desorientado en las diferentes asignaturas. Tras esta premisa básica, el trabajo en pequeños grupos permite una relación más cercana entre los miembros que puede permitir reducir la barrera de la timidez, inseguridad y baja autoestima. Además, este vínculo no se produce en el aula, es decir, existe mayor libertad al no estar presente la presión del grupo. El profesor deberá diseñar los agrupamientos para que el equipo pueda alcanzar los objetivos propuestos.

---

2. Hemos trabajado con *Redalumnos* (<http://www.redalumnos.com>).

El docente deberá seleccionar textos y tareas que, además de ser útiles para conseguir los objetivos didácticos propuestos, eduquen en la paz y la diversidad como contenidos transversales. A través de la edición conjunta de texto, que algunas plataformas educativas permiten, los alumnos pueden ayudar a su compañero recién llegado en sus dificultades a través de anotaciones en el propio texto o mensajería. Esta colaboración puede ir creando vínculos y hábitos cooperativos que ayuden al alumno inmigrante a sentirse integrado. Incluso si no dispone de internet, se puede sugerir al alumnado que sí disponga de acceso a la red en sus casas que invite a su compañero.

Los grandes planes y proyectos nos permiten avanzar, sin embargo, no debemos descuidar los pequeños gestos en nuestras actividades de enseñanza. Todos podemos colaborar a construir una sociedad más respetuosa con la diversidad y en esto radica la invisible heroicidad cotidiana del profesor de Enseñanza Secundaria. Si no hacemos sentir al alumno inmigrante diariamente integrado, a través de actividades sencillas pero posibles y factibles de desarrollar, es probable que nuestros demás objetivos puedan fracasar. No olvidemos que, en esta etapa educativa, nuestros alumnos son, ante todo, adolescentes.

### 3.2 Recursos en red

No vamos a insistir en la idea de la ingente cantidad de recursos que pueden encontrarse en la red. Indicamos, en una separación puramente metodológica, una nómina que no puede dejar de ser orientativa. Existen interesantes repertorios monográficos al respecto (Fundación de la Lengua Española, s/a; MECD, s/a; AIMPI, 2013; Méndez, 2014), en los que hemos basado nuestra selección, a modo de fuentes bibliográficas primarias.

Entre los portales destaca en primer lugar, evidentemente, el *Centro Virtual Cervantes del Instituto Cervantes* ([cvc.cervantes.es](http://cvc.cervantes.es)), uno de los recursos más completos. Para ELE interesa el menú “Enseñanza”, que consta de las siguientes secciones:

- *El Quijote en el aula* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote\\_aula/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/quijote_aula/default.htm)) unidades didácticas para trabajar el *Quijote* en las clases de español; *Actividades del Aula Virtual del Español* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades\\_ave/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/actividades_ave/default.htm)), de carácter interactivo

- Otros materiales didácticos ([cvc.cervantes.es/aula/matdid/default.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/matdid/default.htm))
- *Lecturas paso a paso* ([cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/lecturas/default.htm)) (en tres niveles)
- *Foro didáctico* ([cvc.cervantes.es/foros/default.asp](http://cvc.cervantes.es/foros/default.asp)); *Modelos de examen DELE* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/dele/default.htm))
- el podcast *En sintonía con el español* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/ese/default.htm))
- *DidactiRed* ([cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/default.htm)), con actividades para las clases pero también con un espacio reflexivo para el docente
- *Mi mundo en palabras*, ([cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/mimundo/default.htm)), material didáctico interactivo que de manera lúdica enseña vocabulario a niños de 7 a 9 años que comienzan a estudiar español
- *Cursos de Español: Aula Virtual del Español* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/cursos/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/cursos/default.htm)), entorno virtual para el aprendizaje de esta lengua, que puede emplearse para la enseñanza a distancia, presencial y semipresencial
- *La formación virtual en el nuevo milenio* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion\\_virtual/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion_virtual/default.htm))
- el *Plan curricular del Instituto Cervantes* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm)), descargable gratuitamente
- *Historias de debajo de la luna* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/luna/default.htm)), para aprender y enseñar a través de entrevistas a alumnos de español de distintas nacionalidades que están viviendo en España
- *Pasatiempos de Rayuela* ([cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm](http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/default.htm)), con actividades didácticas interactivas diseñadas para estudiantes y profesores de español
- *Información para futuros profesores de español* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/formacion/default.htm))

- la *Biblioteca del profesor de español* ([cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/default.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/default.htm))

Destacan asimismo *redELE* (*Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*) ([www.mecd.gob.es/redele/](http://www.mecd.gob.es/redele/)) para profesionales de ELE, con las secciones:

- *Revista redELE* ([www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html](http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle.html))
- *Biblioteca virtual* ([www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Biblioteca-Virtual.html))
- *El mundo estudia español* ([www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html](http://www.mecd.gob.es/redele/el-mundo-estudia-espa-ol.html))
- *premios redELE* ([www.mecd.gob.es/redele/premiosRedEle.html](http://www.mecd.gob.es/redele/premiosRedEle.html))
- *Jornadas Internacionales* ([www.mecd.gob.es/redele/Jornadas-Internacionales.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Jornadas-Internacionales.html))
- *Mapa de la red en el exterior* ([www.mecd.gob.es/redele/red-exterior.html](http://www.mecd.gob.es/redele/red-exterior.html))
- *Publicaciones por países*, ([www.mecd.gob.es/redele/Publicaciones-por-Paises.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Publicaciones-por-Paises.html))
- *Formación ELE* ([www.mecd.gob.es/redele/Formacion.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Formacion.html))
- *Catálogos de los Centros de Recursos* ([www.mecd.gob.es/redele/Catalogo.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Catalogo.html))
- *El Español en España: estudio y formación* ([www.mecd.gob.es/redele/Estudiar-espa-ol-como-lengua-extranjera-en-Espa-a.html](http://www.mecd.gob.es/redele/Estudiar-espa-ol-como-lengua-extranjera-en-Espa-a.html)).

No podemos olvidarnos tampoco de *marcoELE* (<http://marcoele.com/>), cuyo núcleo es una revista de didáctica de la lengua española, aunque hay también actividades para los seis niveles de referencia del Marco Europeo; y una interesante colección de marcadores sociales en *Delicious* (<https://delicious.com/marcoele>). Ha de mencionarse también la plataforma para aprender español *TICCAL* ([www.ticcal.org/](http://www.ticcal.org/)) en la enseñanza de disciplinas no lingüísticas, con materiales curriculares (<http://www.ticcal.org/materiales/>) para el aula, bibliografía (<http://www.ticcal.org/bibliografia/>) y foros de debate y chat ([http://www.ticcal.org/foros\\_y\\_chat/foros/](http://www.ticcal.org/foros_y_chat/foros/)).

En cuanto a la revista digital *RUTAELE* ([www.rutaele.es/](http://www.rutaele.es/)), interesada en la innovación educativa, ofrece actividades por niveles, recursos para profesores y espacio TIC. *TODOELE* ([www.todoele.net](http://www.todoele.net)), por su parte, contiene un muy completo catálogo de materiales, con explotación didáctica y de dificultad variable, para trabajar el cine, las canciones y la literatura, espacio de formación, enlaces, ofertas de trabajo, ele2, tic, otros recursos, adaptados, en su caso, a alumnado inmigrante. Presenta unas excelentes conexiones sociales, y una importante comunidad docente. En el caso de *Zona ELE* ([www.zonaele.com](http://www.zonaele.com)), se encuentra material gratuito para alumnos y profesores en torno a la gramática y el léxico; *Español con Carlitos* ([babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm](http://babelnet.sbg.ac.at/carlitos/index.htm)) permite estudiar español gratuitamente en línea, con unidades didácticas en forma de “camino”; asimismo, podemos mencionar *Didáctica ELE* ([www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm](http://www.didacticaele.com/paginaprincipal.htm)), tal vez un tanto desactualizada; *Formespa* ([formespa.rediris.es/](http://formespa.rediris.es/)), lista de distribución en la que los profesores de español pueden subir documentos para compartir, que se ha convertido en uno de los mejores foros de debate acerca de la formación del profesorado de ELE, informando también de actividades (congresos, seminarios) y novedades (publicaciones) de interés; *Practica Español* ([www.practicaespanol.com](http://www.practicaespanol.com)), con apartados de noticias, ejercicios, gramática y música; *Lingu@net Europa* ([www.linguanet-worldwide.org/lnetww/es/home.jsp](http://www.linguanet-worldwide.org/lnetww/es/home.jsp)), centro virtual multilingüe; la recopilación de *Recursos para la enseñanza del español lengua extranjera* ([www.hlrnet.com/recursos.htm](http://www.hlrnet.com/recursos.htm)), la *Página del Idioma Español* ([www.elcastellano.org/](http://www.elcastellano.org/)) con secciones como *La palabra del día*, *gramática*, *literatura* y *diccionarios*. *Cuadernos Cervantes* incorpora sección de ELE español ([www.cuadernos cervantes.com/ele.html](http://www.cuadernos cervantes.com/ele.html)), foros ([www.cuadernos cervantes.com/foros.php](http://www.cuadernos cervantes.com/foros.php)); *EducaSpain. El portal para el profesor de español como lengua extranjera (ELE)* (<http://educaspain.wordpress.com>) informa de abundantes ofertas de empleo, jornadas, materiales, becas y noticias.

En cuanto a *La Ruta de la Lengua Española* ([www.larutadelalengua.com/index2.htm](http://www.larutadelalengua.com/index2.htm)) alberga enlaces con recursos para autoaprendizaje, foros, chat, test de nivel, entre otras herramientas; *Aula diez* ([www.auladiez.com/](http://www.auladiez.com/)) permite aprender español en línea con cursos interactivos y tutorías personalizadas sobre gramática española, vocabulario coloquial, preparación a los exámenes DELE, prácticas de expresión escrita y comprensión auditiva y lectora, así como un test de nivel. Un

completo listado de *Recursos y materiales para profesores de español* (Centro de Recursos de Baton Rouge) lo encontramos en [www.educacion.gob.es/exteriores/centros/batonrouge/es/variable/paginasyenlaces.shtml](http://www.educacion.gob.es/exteriores/centros/batonrouge/es/variable/paginasyenlaces.shtml) y *Español-Un idioma sin fronteras* ([espanolsinfronteras.com/](http://espanolsinfronteras.com/)). Un carácter más práctico revisten las webs *Ejercicios de español para extranjeros* ([www.ver-taal.com/index.htm](http://www.ver-taal.com/index.htm)), *Spanish Language and Culture* ([personal.colby.edu/~bknelson/SLC/index.php](http://personal.colby.edu/~bknelson/SLC/index.php)); *Spanish Proficiency Exercises* ([www.laits.utexas.edu/spe/index.html](http://www.laits.utexas.edu/spe/index.html)), videoclips con hablantes nativos y explotación didáctica. Pensando sobre todo en el alumnado anglófono, figuran ¡*EspañOlé!* ([www.espanole.org/](http://www.espanole.org/)), con actividades relacionadas con la enseñanza de la lengua española, la literatura, etc.; los materiales para enseñar y aprender de E. L. Easton ([eleaston.com/spanish.html](http://eleaston.com/spanish.html)), con abundantes enlaces a recursos y actividades de interés; *Lingolex* ([www.lingolex.com/spanish.htm](http://www.lingolex.com/spanish.htm)), para aprender vocabulario, gramática, ofrece *chat room* y numerosos enlaces; y *Easyespañol* ([www.easyespanol.org/](http://www.easyespanol.org/)), que ofrece, entre otras opciones, un espacio de interacción donde los profesores pueden intercambiar y compartir experiencias e ideas.

Como otros recursos, de carácter más específico, podemos señalar: el trabajo con vídeos que propone la colección multilingüe *Langmedia* ([langmedia.fivecolleges.edu/lm\\_collection.html](http://langmedia.fivecolleges.edu/lm_collection.html)), de la que interesan las muestras de español conversacional de España, Argentina, Ecuador, México y Nicaragua. En literatura, las actividades con cuentos resultan estimulantes gracias al *Proyecto Sherezade* ([home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/](http://home.cc.umanitoba.ca/~fernand4/)), con actividades de gramática y vocabulario en formato mp3; *El poder de la palabra* ([www.epdlp.com](http://www.epdlp.com)) está dedicado a la prosa poética, con extractos de textos literarios, biografía e imágenes de autores; y *Rincón Castellano* ([www.rinconcastellano.com](http://www.rinconcastellano.com)), que aporta información práctica sobre épocas literarias, obras y autores, de prometedora explotación didáctica en la clase de ELE. En el vídeo *Enredados: espacios para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas*, ([www.youtube.com/watch?v=8s3EtgNG494](http://www.youtube.com/watch?v=8s3EtgNG494)) el profesor José Ramón Rodríguez, del centro de idiomas Enforex Málaga, del que es también jefe de estudios que también dirige, explica algunos servicios que utilizar en el aula de ELE, a partir sobre todo del mundo Google. En gramática, podemos seleccionar *Conjugación de verbos en Internet: Web-Compjugador* ([turingmachine.org/compjugador/](http://turingmachine.org/compjugador/)); el *Compjugador verbal / Verb conjugation* ([www.gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/](http://www.gedlc.ulpgc.es/investigacion/scogeme02/)

[flexver.htm](#)); *Elemadrid* ([www.elemadrid.com/spanish\\_verbs.htm](http://www.elemadrid.com/spanish_verbs.htm)); *SPALEON* ([www.spaleon.com/index.php](http://www.spaleon.com/index.php)); para ortografía, puede consultarse *Ortografía Teoría-reglas, Práctica-ejercicios* ([roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/](http://roble.pntic.mec.es/~msanto1/ortografia/)) y *Aplicaciones didácticas* ([www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.htm](http://www.aplicaciones.info/ortogra/ortogra.htm)). Más centradas en el vocabulario están *Don Quijote. Spanish Language Learning* (<http://www.donquijote.org/pdd/>), que ofrece listas de vocabulario, sinónimos, antónimos, etc., y cuenta, además, con la sección “La palabra del día”; *Diccionario Salamanca de la lengua española* ([fenix.cnice.mec.es/diccionario/](http://fenix.cnice.mec.es/diccionario/)); aparte, claro está, de [Wordreference.com](http://www.wordreference.com). Sobresalen de igual manera las editoriales *Difusión* ([www.difusion.com/ele](http://www.difusion.com/ele)), *Edelsa* ([www.edelsa.es](http://www.edelsa.es)), *Enclaveele* ([www.enclave-ele.com/](http://www.enclave-ele.com/)), *Sociedad General Española de Librería (SGEL)* ([ele.sgel.es/](http://ele.sgel.es/)), *Santillana* ([www.santillanaele.com/](http://www.santillanaele.com/)), *Edinumen* [www.edinumen.es](http://www.edinumen.es) y *Anaya ELE* <http://www.anayaele.com/es/portada/index.html>. Señeras en el sector, ofrecen junto a sus manuales materiales gratuitos de formación y trabajo en el aula.

Más generales, pero también útiles para las clases, son *Real Academia de la Lengua* [www.rae.es/](http://www.rae.es/), página de la Academia Española con noticias, recursos de investigación, corpus y diccionarios (el general y el *Diccionario Panhispánico de Dudas*) y *Recursos sobre el lenguaje* [jamillan.com](http://jamillan.com), sitio del lingüista José Antonio Millán con enlaces a diccionarios, glosarios, enciclopedias y otras herramientas electrónicas sobre el lenguaje.

Por lo que respecta a los web-blogs, es sabido desde hace tiempo que las webs han dejado de ser estáticas y los blogs incorporan funciones propias de aquellas, con lo cual el resultado se enriquece notablemente. En general tienen como propósito compartir ideas, actividades, recursos 2.0, experiencias y reflexiones sobre la enseñanza de ELE (uso de las TIC, innovación en la enseñanza de lenguas), pensando también en los estudiantes. Hemos seleccionado los siguientes:

- *TICs y Tareas 2.0 en la clase de ELE* [la-clase-de-ele-2punto0.blogspot.com](http://la-clase-de-ele-2punto0.blogspot.com), excelente catálogo de recursos con aplicación al aula de ELE (lo hemos tenido en cuenta en el diseño de la aplicación, véase apartado 3.3.)
- *AulaE* [www.sierrapambley.org/alumnos/](http://www.sierrapambley.org/alumnos/)
- *A vueltas con ELE* [www.avueltasconele.com/](http://www.avueltasconele.com/)

- *Blog de TIC en Lenguas Extranjeras* <http://recursostic.educacion.es/blogs/malted/index.php>
- *Daniel Hernández* <http://www.unprofesorenred.com>
- *De amor y pedagogía* [deamorypedagogia.blogspot.com.es/](http://deamorypedagogia.blogspot.com.es/)
- *DeELE. Español para extranjeros* [blog.deele.es](http://blog.deele.es)
- *Don ELE que ELE* [donelequeele.blogspot.com.es/](http://donelequeele.blogspot.com.es/)
- *EcLEcTIC* [eclecticedu.blogspot.com.es/](http://eclecticedu.blogspot.com.es/)
- *El rincón de ELE* <http://rinconprofele.blogspot.com.es/>
- *El taller de ELE* [eltallerdeele.blogspot.com.es/](http://eltallerdeele.blogspot.com.es/)
- *EQ* [www.emilioquintana.com/](http://www.emilioquintana.com/)
- *Factoría hispanapp* [factoriahispanapp.com/](http://factoriahispanapp.com/)
- *Ideas para la clase de ELE* [ideasparalaclass.com/](http://ideasparalaclass.com/)
- *La Clase de ELE* <http://laclasedeele.blogspot.com.es/>
- *Mis clases de español* <http://misclasesdespanol.blogspot.com.es/>
- *Mundo ele* [mundoele.blogspot.com.es/](http://mundoele.blogspot.com.es/)
- *ProfeDeELE.es* [www.profedeele.es/](http://www.profedeele.es/)
- *Profeland* [www.profeland.com/](http://www.profeland.com/)
- *Recursos de ELE* [recursosdele.com/](http://recursosdele.com/)

Más específicos: podemos destacar, destinados a anglófonos, los blogs *INSPANISH* [inespanish.blogspot.com/](http://inespanish.blogspot.com/), *SPANISH TEACHING* [www.spanish-teaching.com/blog](http://www.spanish-teaching.com/blog), *On line Spanish-Sonora ELE* [onlinespanishteacherclara.blogspot.co.uk/](http://onlinespanishteacherclara.blogspot.co.uk/) y *The Spanish CALL Project* [www.indiana.edu/~call/](http://www.indiana.edu/~call/); para alumnado francófono *Hispanalia. Español en Francia. Blog de trabajo para aprendientes y docentes de español como lengua extranjera* [enhispanalia.blogspot.com.es/](http://enhispanalia.blogspot.com.es/); sobre cine: *CINENCLASE* [cinenclase.blogspot.com.es/](http://cinenclase.blogspot.com.es/), *Cineteca ELEmental* [cinetecaelemental.blogspot.com.es/](http://cinetecaelemental.blogspot.com.es/), *Con "C" de cine:* <http://concedecine.blogspot.com.es/> y *Decine* [cineele.blogspot.com.es/](http://cineele.blogspot.com.es/).

Prestan atención al alumnado inmigrante: *Español Activo* [www.e-activo.org/](http://www.e-activo.org/) y *Español para inmigrantes y refugiados* [espanolparainmigrantes.wordpress.com/](http://espanolparainmigrantes.wordpress.com/). *Clases de conversación de español: temas y propuestas para el aula* [propuestasparahablar.blogspot.com.es/](http://propuestasparahablar.blogspot.com.es/) A las diferencias entre culturas: *Cuaderno intercultural* [www.cuadernointercultural.com/](http://www.cuadernointercultural.com/); orientados más bien a la reflexión docente: *Jramonele.com* del citado profesor José Ramón Rodríguez, [jramonele.blogspot.com.es/](http://jramonele.blogspot.com.es/) (véase también el apartado 3.3.); *Profesor de ELE en apuros* [profesorenapuros.es](http://profesorenapuros.es), del docente Guillermo Gómez, *Blog de Fran Herrera. Apuntes sobre la mutación, el aprendizaje y las redes* [franherrera.com](http://franherrera.com), *Sinapsis ELE* [sinapsisele.blogspot.com.es](http://sinapsisele.blogspot.com.es), de Elisa Hergueta. Son heterotemáticos *El suplemento ocasional* [kontarini.blogspot.com/](http://kontarini.blogspot.com/), *Mundos periféricos* <http://mundosperifericos.wordpress.com/> y *El blog USAL de Daniel Escandell* [diarium.usal.es/danielescandell/](http://diarium.usal.es/danielescandell/) Insistimos en que la lista aún es mucho más amplia y esto no es más que una somera selección.

En cuanto a redes sociales, recomendamos confeccionar en *Twitter* una lista con usuarios o, como paso previo, seguir las de usuarios que aparecen en [twitter.com/robertocadros1/lists/profesores-ele](https://twitter.com/robertocadros1/lists/profesores-ele) y sobre todo corporativos (@profedeele, @Rutaele, @todoele, @inmigramob, @ASELE\_ELE, etc.). Consideramos esta red de *microblogging* un auténtico manual informal de didáctica de ELE. Por otro lado, es interesante seguir en *Facebook* a buena parte de los usuarios mencionados en los blogs. En un aspecto más concreto, *Pinterest* y sus tableros de gran poder visual están al alza para trabajar aspectos como el vocabulario: buenas ideas para su utilización en el aula las encontramos en *Intef* (Intef, 2009); *Soundcloud* [www.soundcloud.com](http://www.soundcloud.com), red social de audio, que dispone también de *app* para iOS y Android, permite configurar grupos de clase para trabajar sobre todo la pronunciación pero al mismo tiempo salvaguardando la privacidad de los estudiantes.

Como interesantes propuestas sugieren también las asociaciones de docentes de español como L2: así, ADES (*Asociación para la Difusión del Español y Cultura Hispánica*) [www.adesasoc.org/](http://www.adesasoc.org/); AEPE (*Asociación Europea de Profesores de Español*) [www.aepe.eu](http://www.aepe.eu); FIAPE (*Federación Internacional de Asociaciones de Profesores de Español*) [www.fiape.org/](http://www.fiape.org/), con muestras de unidades didácticas; SEDLL (*Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*) [sedll.org/](http://sedll.org/) Las asociaciones cuentan

con sus propias publicaciones, como la pujante ASELE (*Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*) [www.aselered.org](http://www.aselered.org), con su boletín y congreso anual desde hace 25 años.

Respecto a los foros, interesan:

- *Hispania* [www.rediris.es/list/info/hispania.html](http://www.rediris.es/list/info/hispania.html)
- *Club de español* [www.clubdeespanol.com/index.php](http://www.clubdeespanol.com/index.php), comunidad virtual donde se puede intercambiar todo tipo de información sobre el uso y la enseñanza del español
- *Mundo Hispano* [www.umsl.edu/~moosproj/mundo.html](http://www.umsl.edu/~moosproj/mundo.html)
- *Literato* [www.rediris.es/list/info/literato.html](http://www.rediris.es/list/info/literato.html) sobre literatura en castellano
- *Cuadernos Cervantes* [www.cuadernoscervantes.com/foros.php](http://www.cuadernoscervantes.com/foros.php).

En wikis, recurso quizá hoy algo anticuado en lo que hoy ya podemos denominar sin ambages web 3.0 pero no por ello menos rentable didácticamente, podríamos destacar los contenidos de *Recursos generales* [clasedelenguayliteratura.wikispaces.com/RECURSOS+GENERALES](http://clasedelenguayliteratura.wikispaces.com/RECURSOS+GENERALES), *Las TIC en las áreas de lenguas* [ticlenguas.wikispaces.com/](http://ticlenguas.wikispaces.com/) y *Lengua Castellana y Literatura* [clasedelenguayliteratura.wikispaces.com/LENGUA+CASTELLANA++Y+LITERATURA](http://clasedelenguayliteratura.wikispaces.com/LENGUA+CASTELLANA++Y+LITERATURA), siendo más específicas *Cuéntame un cuento* [cuentameuncuentoenele.wikispaces.com/Bienvenidos-as+a+Cuentame+un+cuento](http://cuentameuncuentoenele.wikispaces.com/Bienvenidos-as+a+Cuentame+un+cuento), y *Aprende con Quino* [aprendeconquino.wikispaces.com](http://aprendeconquino.wikispaces.com), que trabaja con materiales del viñetista argentino creador de Mafalda. Respecto a las “cazas del tesoro”, podemos citar *Ejemplos de webquests* en español [www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm](http://www.isabelperez.com/webquest/ejemplos.htm) (sobre todo las de la clase de español como LE).

En lo referente a podcasts, debemos comentar:

*LdeLengua* [eledelengua.com/](http://eledelengua.com/), disponible *on line* y en formato mp3 para descargar, cuenta con una sección de citas del mundo ELE, un apartado de entrevistas, un cartapacio de libros, revistas y artículos de didáctica de lenguas, así como recomendaciones de nuevas tecnologías para llevar al aula y comentarios de los alumnos. Igualmente, *Audiria* [www.audiria.com](http://www.audiria.com) contiene audiotextos disponibles gratuitamente y específicos para la enseñanza del español, con ejercicios. Reseñables

también son *Revista Trabalenguas* [revista-trabalenguas.info/](http://revista-trabalenguas.info/) y *Un Podcast en español* [Podcastellano.com](http://Podcastellano.com) [www.podcastellano.com/](http://www.podcastellano.com/) No olvidemos la explotación didáctica de los podcasts que ofrecen canales y emisoras de radio y televisión, por ejemplo, *RTVE* [www.rtve.es/radio/podcast/](http://www.rtve.es/radio/podcast/)

En lo referente a recursos web que permiten crear actividades, la lista también podría ser prolija. Mencionaremos solo unos pocos ejemplos que juzgamos representativos:

- *Pixton*, [www.pixton.com](http://www.pixton.com) para la creación de cómics. Ideas para utilizarlo el cómic en el aula pueden encontrarse en Totemguard (Totemguard, 2012).
- *Google Drive* [drive.google.com](http://drive.google.com) permite elaborar y compartir documentos en línea, así como un historial de seguimiento.<sup>3</sup>
- *Skype* [skype.com](http://skype.com), *Google Hangout* [www.google.com/+learnmore/hangouts/?hl=es](http://www.google.com/+learnmore/hangouts/?hl=es) potencian extraordinariamente la competencia oral.
- Con *Educaplay*, [www.educaplay.com](http://www.educaplay.com) se pueden crear actividades interactivas de modo muy intuitivo. Permite administrar grupos, uno de los miembros del grupo puede hacer de administrador, ofrece la posibilidad de elaborar informes de actividad y colecciones, así como asignar grupos a colecciones.
- *Five Card Flickr Story* [5card.cogdogblog.com/index.php](http://5card.cogdogblog.com/index.php) permite inventar una historia a partir de 5 fotos elegidas por azar en *Flickr*
- Mediante *Madmagz* <http://madmagz.com/> podemos crear nuestra propia revista digital.
- *Free Flash Who Wants to be a Millionaire Review Generator* diseña juegos del estilo **¿Quién quiere ser millonario?** [---

3. Cfr. Fernández y Sánchez \(Fernández y Sánchez, 2010\) y Egúsquiza \(Egúsquiza, 2013\).](http://www.supertea-</a></li></ul></div><div data-bbox=)

[chertools.com/millionaire/index.php](http://chertools.com/millionaire/index.php)

- *Glogster* [edu.glogster.com/?ref=com](http://edu.glogster.com/?ref=com) y *Linoit* [en.linoit.com/](http://en.linoit.com/) son tableros de corcho multimedia, excelentes para el trabajo colaborativo.

- *Blubbr* [www.blubbr.tv/](http://www.blubbr.tv/) diseña “juegos de preguntas” a partir de vídeos de YouTube.

- *Tagul* <https://tagul.com/> crea nubes de palabras, útiles sobre todo para trabajar vocabulario, sin excluir la fonética o la gramática.

- *Blabloo* [www.blabloo.com/landing](http://www.blabloo.com/landing) es una comunidad para intercambios lingüísticos a través de videollamadas (Educación 3.0., 2014)

- Como plataformas educativas sociales gratuitas, además de *Redalumnos* [www.redalumnos.com](http://www.redalumnos.com), *Socialwire* [www.socialwire.es](http://www.socialwire.es) y *Edmodo* [www.edmodo.com](http://www.edmodo.com).

- Por otro lado, *Spanish Language Route* <http://spanishlanguageroute.com/index.php/es/>, según indica su web, es un curso completo en línea en forma de videojuego interactivo para aprender español, en diferentes idiomas (español, francés, portugués, chino e inglés), de acuerdo con el origen idiomático de cada usuario, basado en las cinco rutas del Camino de Santiago. El proyecto está avalado por la Universidad de Alcalá de Henares. Entornos basados en este espíritu gamificador, en 3D, que no llegan a constituir propiamente videojuegos, y que, como *Spanish Language Route*, requieren instalar software (aspecto que resta posibilidades de aplicación al aula), podemos mencionar *Second Life* [www.secondlife.com](http://www.secondlife.com) (quizá actualmente en cierto retroceso), o el más novedoso y emergente *The Education District* <http://www.theeducationdistrict.com/> (antes *Linguoland*), orientado específicamente a la enseñanza de idiomas

y, además, con sello español (la empresa Virtway-Ingeniería Digital Oviedo)<sup>4</sup>.

Para terminar, como proyecto sumamente innovador y de recentísima creación, no podemos dejar de mencionar el curso masivo en línea y abierto *Español Salamanca A2* [www.miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2](http://www.miriadax.net/web/espanol-salamanca-a2), desarrollado en la plataforma de formación Miríada X e inaugurado en el primer semestre de 2014 en el marco de la Universidad de Salamanca. La primera edición de este MOOC ha conseguido matricular nada menos que a 7500 estudiantes de todo el mundo (cfr. Universidad de Salamanca, 2014), uno de los factores garantes de una inminente segunda edición.

### 3.3. La app como recurso educativo: Héroes de Lengua

Otro modo de recursos son las llamadas apps que hemos dejado para una consideración aparte. Presentan muchas más ventajas que inconvenientes, como señalan autores como Vázquez-Reina (Vázquez-

---

4. Las posibilidades son inmensas, y ello sin profundizar en los programas de autor que requieran descarga de programas y requisitos técnicos exigentes (Camino, 2011). Para TIC y educación de modo más amplio, véase *CENTRO DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EDUCATIVA (CNICE)* [formacionprofesorado.educacion.es/](http://formacionprofesorado.educacion.es/) y *Octeto, canal digital de tecnología educativa* [cent.uji.es/octeto/](http://cent.uji.es/octeto/). Enfocados más a lengua castellana para ESO y Bachillerato, aunque en absoluto incompatibles con ELE: *Lengua española y literatura (educación secundaria de personas adultas y ESO)* [educacionsecundariapersonasadultas.blogspot.com.es/](http://educacionsecundariapersonasadultas.blogspot.com.es/); *Recursos digitales para Lengua Castellana y Literatura* [www.slideshare.net/AnaBasterra/recursos-digitales-para-lengua-castellana-y-literatura](http://www.slideshare.net/AnaBasterra/recursos-digitales-para-lengua-castellana-y-literatura); *Webs de Lengua y Literatura* [rincones.educarex.es/lyl/index.php/rincon-de-internet/webs-de-lengua-y-literatura](http://rincones.educarex.es/lyl/index.php/rincon-de-internet/webs-de-lengua-y-literatura); *Recursos en Internet – Educación Enseñanza de la lengua* [www.oei.es/oeivirt/recursos40.htm](http://www.oei.es/oeivirt/recursos40.htm); *Recursos tic en el área de lengua y literatura* [www.materialesdelengua.org/recursos\\_tic/enlaces.htm](http://www.materialesdelengua.org/recursos_tic/enlaces.htm); *Recursos en la red* [sai.moralzarzal.educa.madrid.org/Recursos%20para%20Aulas%20de%20Enlace/Recursos%20Lengua%20ESO%20para%20Inmigrantes/Recursos%20en%20la%20red.html](http://sai.moralzarzal.educa.madrid.org/Recursos%20para%20Aulas%20de%20Enlace/Recursos%20Lengua%20ESO%20para%20Inmigrantes/Recursos%20en%20la%20red.html); *Jugando y aprendiendo. Blog de Luisa María Arias Prada. Recursos para 6º de Primaria* [luisamariaarias.wordpress.com/2013/01/26/recursos-interactivos-de-anaya-secundaria/](http://luisamariaarias.wordpress.com/2013/01/26/recursos-interactivos-de-anaya-secundaria/); *Lengua para Secundaria* [profesorado.wikispaces.com/Lengua+para+Secundaria](http://profesorado.wikispaces.com/Lengua+para+Secundaria); *Recursos Internet Lengua* [www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/aspgenerales/RECURSOS\\_INTERNET\\_LENGUA.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/lengua/aspgenerales/RECURSOS_INTERNET_LENGUA.pdf); *Recursos* [www.ite.educacion.es/es/recursos](http://www.ite.educacion.es/es/recursos); *Sitios web* <http://propuestastic.elarequi.com/recursos/sitios-web/>; *Recursos educativos por materias: Lengua y Literatura* [jcpinto.es.en.eresmas.com/index20.html](http://jcpinto.es.en.eresmas.com/index20.html), etc. *Eldígoras* [eldigoras.com/](http://eldigoras.com/); *Lenguas y TIC, excelente blog de Felipe Zayas para su curso sobre el uso educativo de la web* [lenguasytic.wordpress.com/](http://lenguasytic.wordpress.com/), *Lengua en Secundaria* [www.lenguaensecundaria.com/enlaces/cent-rec.shtml](http://www.lenguaensecundaria.com/enlaces/cent-rec.shtml); *Cine y Educación* [www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm](http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/index.htm); *CNICE (Centro Nacional de Información y Comunicación Educativa)* [centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/Aslengua.htm](http://centros5.pntic.mec.es/cpr.de.ciudad.real/Aslengua.htm), con acceso a recursos para las clases de lengua y literatura, el blog *Gramateca* [gramateca.blogspot.com.es/](http://gramateca.blogspot.com.es/), etc.

Reina, 2010), Delgado (Delgado, 2012), *Intef* (Intef, 2012) y Web Gestió (Web Gestió, 2014):

- . Un grado de utilidad del terminal para sus usuarios mayor que de costumbre.
- . Facilidad y rapidez con la que se accede a la información, ya que las aplicaciones están presentes en sus terminales en todo momento y no necesitan introducir datos en cada acceso.
- . Almacenamiento de manera segura de los datos personales, lo que les permite a los usuarios ahorrar tiempo y acceder de una manera rápida a sus preferencias, además de poder personalizar la aplicación a su gusto.
- . Posibilidad de efectuar compras de manera inmediata desde cualquier lugar.
- . Carácter lúdico de muchas de las aplicaciones, que las convierten en un elemento importante de entretenimiento y, por tanto, fructíferas para fomentar el aprendizaje.

No son pocas las apps educativas existentes, también, lógicamente, para la enseñanza de español como segunda lengua. Refiriéndonos, por ejemplo, al mercado IOS (tampoco escasean precisamente en Android) y muchas de ellas para angloparlantes, *Free Spanish, Learn Spanish, Spanish flashcards, Mirai Spanish, Speeq, ¡Hola Clara!, Spanish Alphabet, Animals, Habla español* (con diferentes niveles), *Basic Spanish, Doki Spanish, Educards Spanish, Talk cards, Español Sexy, Español interactivo, Español 400, Español en un mes, Español Lingo, Güey Spanish, Hello-hello Spanish, Juega Español, Princesses Learn Spanish, Learn Spanish (Lingo Arcade), Learnbots (Spanish), LearnEasy (Español), Learn Spanish by video, Lexi Spanish, Lingualia, LingPinguin, Living Language Spanish, Los Navegamtes, Love Español, Mexican Spanish, Spanish Basics, Porteño Spanish, Qué Onda, Fun Spanish* y un largo etcétera. Destacan iniciativas como la mencionada *inmigramob* [www.inmigramob.com](http://www.inmigramob.com), desarrollada en la Universidad Pablo de Olavide para el alumnado inmigrante, y las más consolidadas, también con soporte multiplataforma para aprender español y parcialmente gratuitas *Busuu, Babbel* y *Duolingo*.

Es más: podemos potenciar el componente creativo diseñando nuestra propia aplicación. Así lo decidimos los autores de este trabajo, pensando en las ventajas citadas, y sobre todo en la posibilidad de accesibilidad en cualquier momento y lugar, componente lúdico y la posibilidad de interacción. En este sentido, cualquier usuario, sin conocimientos en programación, puede crear sus propias apps gracias a diversas herramientas. Una de ellas, completamente en línea, es *Infinite Monkeys* (Bermúdez, 2012; Elías, 2012; Infinite Monkeys, 2012). Esta plataforma permite crear aplicaciones para Android, iPhone y el lenguaje de programación web HTML, nativo, de código abierto, que se adapta a todos los dispositivos, cfr. Go-Movil.Es (Go-Movil.Es, 2014), todo ello desde un entorno de trabajo visual, con soporte para el procedimiento de arrastrar y soltar elementos (*drag and drop*), sin necesidad de escribir código, como es nuestro caso, y el de cualquiera de los docentes que quiera acercarse a ellas para su implantación en el aula.

Desarrollada desde la “Máquina” de esta plataforma [http://machine.infinitemonkeys.mobi/wrappers/basic/index.php?locale=es\\_US](http://machine.infinitemonkeys.mobi/wrappers/basic/index.php?locale=es_US) sin necesidad de instalar programas, con una creación sumamente intuitiva, *Héroes de Lengua. Nociones de Lengua Española para 2º de Enseñanza Secundaria Obligatoria* (versión 1.0.), es una *app* con contenidos para el alumnado inmigrante que se encuentra en un nivel de 2º de ESO: textos, ejercicios y recursos web para aprender lengua de una manera más divertida, ayudar a los compañeros y ser apoyados de una manera más personalizada por padres y profesores para superar todas las metas de la asignatura. La *app*, como acabamos de señalar, es compatible con html5 ([h.fanapp.mobi/heroesnoserinden](http://h.fanapp.mobi/heroesnoserinden)) y descargable para Android en [apps.monk.ee/details.php?appid=100208772](http://apps.monk.ee/details.php?appid=100208772)

*Héroes de Lengua* pretende dar a conocer un muestrario de las posibilidades que ofrece una sencilla *app*. Concentra todas las opciones en una misma pantalla, como suelen recomendar los cánones clásicos de diseño de apps para móviles. En nuestro caso, hemos optado por la opción gratuita, pese a que incorpore publicidad y cuenta con limitaciones, que desaparecen en la modalidades de pago<sup>5</sup>.

---

5. El plan gratuito permite la publicación gratuita en Android dentro del mercado propio de *Infinite Monkeys*, no en *Google Play* ni iOS. Las opciones de pago varían desde la publicación en estos dos últimos espacios, requiriendo en el caso de iOS una aprobación previa; hasta, si se apuesta por la suscripción más elevada, todas las opciones anteriores más la publicación en iOS.

La realización de aplicaciones la hemos hecho, siguiendo las pautas generales, en tres pasos:

1º) Establecimos los datos básicos de la *app*: título, imagen de fondo y los ajustes de color.

2º) Arrastramos y soltamos los elementos de la aplicación: funciones comunes (sitios web, mi blog, foro, noticias, fotos por RSS, vídeos, contactos, direcciones, calendario, página html, formularios de wufoo.com, documentos y chat privado en directo), redes sociales (*Twitter*, *Tumblr* y *Facebook*), contactos (“llámame”, “contactos” y “sitios web”), ubicaciones (mapa de *googlemaps*, direcciones, horario y *fanMappr* para compartir la ubicación), eventos (calendario, entradas y vídeo en directo desde *uStream* y *LiveStream*), comida y bebida (*Yelp*, *opentable*, menú), música (*Soundcloud*, música en formato mp3), deportes (mi equipo de deporte amateur), compras *in-app* (catálogo, *Ebay*, donación, ofertas y anuncios clasificados), libros y materiales de referencia (biblioteca de libros preferidos y copias completas de la Biblia, la Torah y el Corán), chats de usuario e interacciones (chat en directo, muro social y *FanMappr*), documentos y contenido personalizado (pdfs, página html, formularios y documentos). En todo momento podemos acceder a la vista previa. Personalizamos fondos, encabezado e iconos (Figura 4):

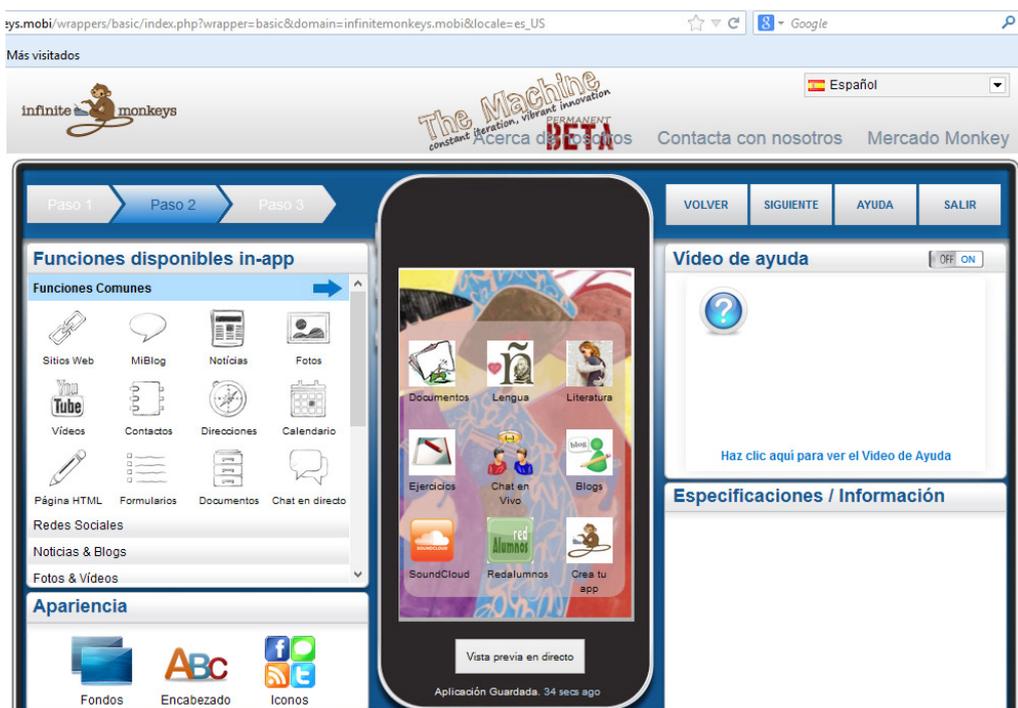


Fig. 4. Paso 2 en la elaboración de la *app* *Héroes de Lengua*

3º) Escribimos la información referente a la aplicación: Título del Proyecto, elegimos el dominio HTML5, icono de la *app*, añadimos una descripción, un mensaje de bienvenida, información adicional con los creadores de la *app*, etiquetas (en nuestro caso, siete) para localizarla en el buscador de apps, elegimos la categoría de redes sociales, información de contacto y demografía (Andalucía, España). Disponemos de opciones de promoción, historial de versiones y estadísticas. El resultado final se muestra en la figura 5:

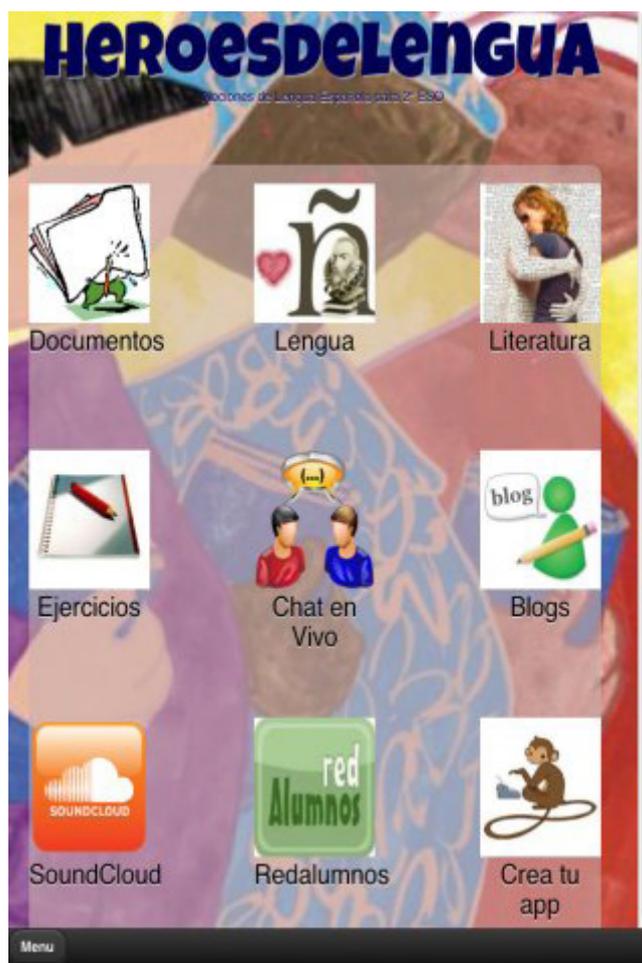


Fig. 5. Interfaz de la *app* (Android y HTML5)

Contiene las siguientes carpetas:

- Documentos: Tema 3. Cuaderno de clase; Cuaderno de clase (adaptado); Narración y narración (adaptado). Los archivos en formato \*.pdf permiten la consulta off line desde el propio terminal.
- Lengua: contenidos gramaticales y ortográficos: Blues del sujeto gramatical (con enlace a un tutorial en *Wikipedia* y conexiones

sociales con *Facebook* y *Twitter*) y uso de las letras *g/j* (enlace a *Youtube*).

- Literatura: Técnicas de la narración, ¿Qué es la narración?, Cómo escribir una novela. Taller 1. Elementos necesarios para comenzar; Cuentos y fábulas, Fábula de la liebre y la tortuga; El principito: la rosa (enlaces correspondientes a *Youtube*)

- Ejercicios: Clases de palabras (1): blog Gramateca; Clases de palabras (2): Educaplay; Verbos regulares: *Educaplay*; Ortografía *g/j*: <http://aplicaciones.info>; Clases de palabras (3): *Educaplay*

- Chat en vivo: posibilidad de interacción entre profesor y alumnos y entre alumnos-alumnos.

- Blogs: listado con RSS, que ofrece la posibilidad de tuitear y compartir en *Facebook*. Las entradas listadas pertenecen sobre todo a los blogs de *jramonele.com* y *TIC y tareas en la clase de ELE*. Del primero, figuran las entradas “¿Qué tal el fin de semana?” <http://jramonele.blogspot.com.es/2014/04/que-tal-el-fin-de-semana.html>, “Nos vemos después de Semana Santa”, <http://jramonele.blogspot.com.es/2014/04/nos-vemos-despues-de-semana-santa.html>, “Talleres en las Jornadas de Edelsa en Milán y Lisboa” [jramonele.blogspot.com.es/2014/02/talleres-en-las-jornadas-de-edelsa-en.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/02/talleres-en-las-jornadas-de-edelsa-en.html), “Serie presentaciones Meta ELE: Nivel A2. Módulo 1” [jramonele.blogspot.com.es/2014/02/serie-presentaciones-meta-ele-nivel-a2.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/02/serie-presentaciones-meta-ele-nivel-a2.html), “Actividades para el aniversario de la muerte de Julio Cortázar” [jramonele.blogspot.com.es/2014/02/actividades-para-el-aniversario-de-la.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/02/actividades-para-el-aniversario-de-la.html), “Tabú de vocabulario (Meta ELE B1)” [jramonele.blogspot.com.es/2014/02/tabu-de-vocabulario-meta-ele-b1.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/02/tabu-de-vocabulario-meta-ele-b1.html), “La experiencia de la primera vez” [jramonele.blogspot.com.es/2014/02/la-experiencia-de-la-primer-vez.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/02/la-experiencia-de-la-primer-vez.html), “JRamónELE 2007-2014. Regalo de cumpleaños para los lectores” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/jramonele-2007-2014-regalo-de.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/jramonele-2007-2014-regalo-de.html), “Banderas nacionales hechas con sus platos tradicionales” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/banderas-nacionales-hechas-con-sus.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/banderas-nacionales-hechas-con-sus.html), “Análisis” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/analisis-de-la-cuenta-jramon-para-el.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/analisis-de-la-cuenta-jramon-para-el.html), “Los dados de Rory’s Story Cubes: un recurso para la clase de ELE (1)” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/los-dados-de-rorys-story-cubes-un.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/los-dados-de-rorys-story-cubes-un.html).

[html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/cronica-de-una-experiencia-de-creacion.html), “Crónica de una experiencia de creación colaborativa” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/cronica-de-una-experiencia-de-creacion.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/cronica-de-una-experiencia-de-creacion.html), “España en nueve iconos” [jramonele.blogspot.com.es/2014/01/espana-en-nueve-iconos.html](http://jramonele.blogspot.com.es/2014/01/espana-en-nueve-iconos.html) (Disponibles desde febrero de 2013). Gracias a la suscripción RSS que ofrece la *app* se van actualizando progresivamente las entradas.

- *Soundcloud*. Enlace a la mencionada red social de audio.
- *Redalumnos*. Enlace a esta plataforma educativa, que alberga todos los contenidos del curso (ver apartado 3.1).
- Breve tutorial, destinado a docentes, en la opción “Crea tu propia *app*”, en que exponemos lo señalado unas líneas antes.

Las posibilidades de actualización de la *app* son infinitas, y no descartamos enriquecerla progresivamente con más opciones, dado su amplio potencial, ni introducirla en nuevos canales de difusión.

## BIBLIOGRAFÍA

(Última consulta de las fuentes electrónicas: 25-09-2014)

AIMPI (Asociación para la integración y la movilidad de la población inmigrante) (2013): “Recursos online para el aprendizaje del español”, *ELE/Recursos*. <http://aimpi.wordpress.com/2013/12/30/recursos-online-para-el-aprendizaje-del-espanol/>

Bermúdez, Juan Luis (2012): “*Infinite Monkeys*: herramienta web para crear apps Android, iPhone y HTML5 sin necesidad de programar”, *Soft and Apps*, <http://www.softandapps.info/2012/09/09/infinite-monkeys-herramienta-web-para-crear-apps-android-iphone-y-html5-sin-necesidad-de-programar/>

BOE (2013): “Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa”, *BOE* 295 (10 diciembre 2013), pp. 97858-97921. <http://www.boe.es/boe/dias/2013/12/10/pdfs/BOE-A-2013-12886.pdf>

Camino, María Jesús (2011): “Actividades educativas, si no las encuentras... ¡Créalas!”, *Educacontic.es* <http://www.educacontic.es/blog/actividades-educativas-si-no-las-encuentras-crealas>

Delgado, Antonio (2012): “Cinco aplicaciones de móvil para aprender idiomas”, *Eroski Consumer* <http://www.consumer.es/web/es/tecnologia/internet/2012/10/23/213755.php#.UQG7ZG1SDJw.twitter>

Educación 3.0. (2014): “Blabloo, una comunidad para intercambios lingüísticos”, *Educación 3.0*. <http://www.educaciontrespuntocero.com/recursos/blabloo-una-comunidad-para-intercambios-linguisticos/12959.html>

Egúsquiza, Carolina (2013): “Google Drive en la clase de ELE”, <http://prezi.com/mqlhyu87o82n/google-drive-en-la-clase-de-ele/>

Elías, Carlos (2012): “Desarrolla aplicaciones para Android en 3 pasos con *Infinite Monkeys*”, *Extratecno* <http://extratecno.com/5558-desarrolla-aplicaciones-para-android-en-3-pasos-con-infinite-monkeys/>

Fernández, Elías y Ana Belén Sánchez (2010): “58 Propuestas para aplicar las TIC en el aula. El mundo Google y la web 2.0” <http://es.scribd.com/doc/29013839/58-Propuestas-para-aplicar-las-TIC-en-el-aula-El-mundo-Google-y-la-web-2-0>

Fundación de la Lengua Española (s.a.): “Actividades y Recursos para la clase de ELE” <http://www.fundacionlengua.com/canal-desarrollo/es/actividades-recursos-clase-ele/art/1922/#>

Go-Movil.Es (s.a.): “12 ventajas del HTML5” <http://www.go-movil.es/index.php/12-ventajas-del-html5/>

González Loya, Carmelo (2011): “Los pros y contras del uso de las TIC en la enseñanza de ELE”, *Congreso Mundial de Profesores de Español* (Comprofes), Instituto Cervantes, pp. 1-8. [http://comprofes.es/sites/default/files/slides/gonzalez\\_loya\\_carmelo\\_guion.pdf](http://comprofes.es/sites/default/files/slides/gonzalez_loya_carmelo_guion.pdf)

Hidalgo Hernández, Verónica (2005): “Cultura, Multiculturalidad, Interculturalidad y Transculturalidad: Evolución de un Término”, *Universitas Tarraconensis, Revista de Ciències de l'Educació*, Año XXX, pp. 73-84. <http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut/revistes/juny05/article04.pdf>

Infinite Monkeys (2012): “Haga su propia aplicación móvil, es gratis” [http://www.youtube.com/watch?v=CMTucMhffhw&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=CMTucMhffhw&feature=player_embedded)

Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (*Intef*) (2009): “Pinterest e ideas para usarlo en el aula”, *Blog de TIC en Lenguas Extranjeras* <http://recursostic.educacion.es/blogs/malted/index.php/2012/02/09/pinterest-e-ideas-para-usarlo-en-el-aula>

- (2012): “Algunas Apps para aprender y practicar lenguas extranjeras”, *Blog de TIC en Lenguas Extranjeras* <http://recursostic.educacion.es/blogs/malted/index.php/2012/04/25/algunas-apps-para-aprender-y-practicar-lenguas-extranjeras>

Junta de Andalucía (2014): *PASEN Seguimiento Educativo. Manual de Uso para Centros*, Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Cultura. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~04700442a/pasen/doc/Manual%20Centro.pdf>

Labrador Encinas, Francisco; Requesens Moll, Ana; Helguera Fuentes, Mayte (2011): *Guía para padres con hijos en Educación Secundaria sobre el uso saludable de nuevas tecnologías*, Madrid, Fundación Gaudium. [http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G\\_Recursos\\_orientacion/g\\_4\\_orientacion\\_familiar/g\\_4.5.uso\\_adecuado\\_tic/08.Usotic\\_eso.pdf](http://eoeepsabi.educa.aragon.es/descargas/G_Recursos_orientacion/g_4_orientacion_familiar/g_4.5.uso_adecuado_tic/08.Usotic_eso.pdf)

López Martínez, Juan (2005): *Las competencias básicas del currículo en la LOE*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~cepc03/competencias/normativa/Normativa/LOE%20y%20COMPETENCIAS%20B%C1SICAS%20Juan%20Lopez.pdf>

Marquès Graells, Pere (2013): “Impacto de las TIC en la educación: funciones y limitaciones”, *3 Ciencias. Revista de Investigación*, 3, pp. 1-15. <http://www.3ciencias.com/wp-content/uploads/2013/01/impacto-de-las-tic.pdf>

Méndez, María (2014): *Guía para profesores de ELE. Versión 5.0*. <http://www.slideshare.net/MaradelCarmenMndezSa/breve-gua-para-profesorado-de-ele-50-2014-38745484>

MECD (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte) (s.a.): “Recursos en Internet para la enseñanza del español”. <http://www.educacion.gob.es/exterior/centros/albuquerque/es/documentos-pdf/Recursosenlaweb.pdf>

Rinken, Sebastian; Anastasia Bermúdez Torres; María del Pilar Cortés Sánchez y María Soledad Escobar Villegas (2013): *Informe Anual Andalucía e Inmigración 2012*; Observatorio Permanente Andaluz de Migraciones (OPAM), Consejería de Justicia e Interior de la Junta de Andalucía, <http://www.juntadeandalucia.es/justiciaeinterior/opam/sites/default/files/DOC/Informe%20Anual%202012publication.pdf>

Soriano Ayala, Encarnación (coord.) (2012): *Inmigración en el contexto educativo de Almería: características diferenciales y propuesta de acción social*, Almería, Universidad de Almería.

Totemguard (2012): “8 ideas para usar el cómic en el aula y cómo crearlos fácilmente en iPad y Android” <http://www.totemguard.com/aulatotem/2012/03/8-ideas-para-usar-el-comic-en-el-aula-y-como-crearlos-facilmente-en-ipad-y-android/>

Universidad de Salamanca (2014): “7.500 alumnos de todo el mundo participaron en el MOOC ‘Español Salamanca A2’ de la Universidad de Salamanca”, Salamanca: Gabinete de Comunicación de la Universidad de Salamanca <http://www.usal.es/webusal/node/44298>

Vázquez-Reina, Marta (2010): “Aplicaciones informáticas para desarrollar actividades educativas”, *Eroski Consumer* [http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras\\_formaciones/2010/06/11/193643.php](http://www.consumer.es/web/es/educacion/otras_formaciones/2010/06/11/193643.php)

Web Gestió (s.a.): “Ventajas de las aplicaciones desarrolladas para teléfonos y dispositivos móviles”, *Web Gestió A & D Online* <http://www.webgestio.com/es/desarrollo/ventajas-de-las-app.html>



**EL SOCIOCONSTRUCTIVISMO Y LA TECNOLOGÍA DE  
ENSEÑANZA EN LA CLASE ELE**

**SOCIOCONSTRUCTIVISM AND TEACHING  
TECHNOLOGY IN SPANISH LESSONS**

**MINNA INTKE HERNÁNDEZ**

CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI

**GONZALO HERNÁNDEZ REYES**

CENTRO DE LENGUAS DE LA UNIVERSIDAD DE HELSINKI

## **RESUMEN**

Este artículo realiza una aproximación al enfoque socioconstructivista en clases de español en un entorno virtual donde la tecnología de enseñanza tiene un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje. Se anima a los estudiantes universitarios de nuestro estudio a ser activos e independientes en su propio proceso de aprendizaje, mientras que el papel del profesor será el de guía. Los profesores de este estudio toman en cuenta la perspectiva ecológica en la enseñanza de lenguas. Este artículo describe dos casos concretos que muestran cómo funciona este método.

## **PALABRAS CLAVE**

Socioconstructivismo, tecnología de enseñanza, wiki, perspectiva ecológica, entorno de aprendizaje virtual.

## **ABSTRACT**

This article explores a socioconstructivist approach in Spanish lessons in a virtual learning environment where the teaching technology and social media are used as a key method during all the learning process. The university students of this case are encourage to be active and independent participants in their own language learning process. The teacher's role is to guide them, and the ecological perspective on language learning is taken by teachers using this method. This article offers two concrete cases to show how this method works.

## **KEYWORDS**

Socioconstructivism, teaching technology, wiki, ecological perspective on language learning, virtual learning environment.

## 1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje sucede cuando un individuo procesa el nuevo conocimiento y comienza a utilizarlo, por lo que en cualquier disciplina, y en concreto en el aula ELE, el estudiante debería ser estimulado para que participe activamente. La puesta en escena de una clase ELE socioconstructivista se manifiesta en el uso en el aula de trabajos en pareja y grupales. La metodología de trabajo puede llevarse a cabo en un entorno físico, dentro o fuera de la clase, o virtual, ya que gracias a las numerosas herramientas tecnológicas de que disponemos, podemos trasladar el entorno de enseñanza a otro lugar distinto al aula y hacer de cualquier lugar y momento un entorno de enseñanza ideal para el trabajo individual o colectivo. Las oportunidades del entorno educativo virtual son infinitas. La tecnología de la información y comunicación nos facilita una mayor individualización y flexibilización del proceso de aprendizaje adecuándolo a las necesidades de cada alumno, nos permite una presentación y transmisión de la información a través de múltiples formas, además de ayudar a superar las limitaciones temporales y geográficas entre el docente y el alumnado y facilitar la constitución de comunidades virtuales de aprendizaje colaborativo (Díez Gutiérrez, 2012: 177).

Queremos analizar aquí dos casos tomados de nuestras aulas y reflexionar sobre ellos bajo el contexto de la teoría de la enseñanza socioconstructivista y la perspectiva ecológica hacia el aprendizaje de una segunda lengua. Queremos comprender qué supone para la enseñanza y el aprendizaje si el profesor desea introducir en el aula la tecnología de la enseñanza, las redes sociales y otras formas de intercambio de información en línea. Para concluir nuestro análisis meditaremos sobre qué es la lengua.

Nuestro marco teórico gira en torno a la enseñanza socioconstructivista en un entorno virtual, aunque también presencial, siguiendo una perspectiva ecológica, que parte del uso de la lengua desde el primer contacto del estudiante con la lengua. Para ello, el profesor deberá crear oportunidades o *affordances* y deberá ver la lengua como un sistema complejo y no lineal.

Unavez abiertos los conceptos del marco teórico, pasaremos a analizar dos casos tomados de nuestras clases de español en dos universidades

finlandesas diferentes, Universidad de Helsinki y Universidad Aalto, y reflexionaremos sobre los resultados en el espacio final.

## 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1. *La enseñanza socioconstructivista*

En una clase socioconstructivista los estudiantes dejan de ser simples observadores y de trabajar de una manera pasiva para involucrarse activamente en la construcción de su conocimiento participando en la clase e investigando fuera de ella. El estudiante colabora con otros en el aula y disfruta de la sensación de pertenecer a un equipo. Esto les crea una identidad social que los estimula a aprender e involucrarse en el proceso de aprendizaje (Hernández Requena, 2008: 31-32). Además del importante aspecto motivacional, debemos añadir que el trabajo en equipo hace que cada individuo saque más fruto del aprendizaje del que obtendría individualmente, fruto de la interacción de los integrantes del equipo (Guitert y Giménez, 2000: 114).

Esta visión de enseñanza socioconstructivista es compartida por Kaupila quien afirma que el proceso de aprendizaje es siempre, y al mismo tiempo, tanto individual como social y se basa en la construcción del nuevo conocimiento en la base del que ya existe (Kaupila, 2007: 47-48). El aprendizaje es individual porque los procesos cognitivos tales como la observación, el procesamiento del conocimiento, el análisis del mismo y la memorización ocurren siempre de forma individual y son inevitables en todo proceso de aprendizaje. Por otro lado, el hombre es un ser social, que convive con otros y aprende y se desarrolla en un proceso de interacción, intercambio, socialización, producción y construcción. Todo esto ocurre en grupo, en una forma de participación social (Ruiz Aguirre, Martínez de la Cruz y Galindo González, 2012). Esta participación en grupo puede tener lugar en contacto con el profesor en el aula o en cualquier otro lugar físico o virtual (Kaupila, 2007: 86-87), pero siempre ocurre en algún lugar que está vinculado a la cultura y costumbres donde dicho conocimiento se usa (Rauste-von Wright, von Wright y Soini, 2003: 54).

La cultura educativa está en continua evolución y cada día más se potencia el aprendizaje comprensivo. Uuskylä y Atjonen (2005: 141) reúnen los cambios fruto de esta evolución en una serie de puntos que a nuestra forma de entender enlazan exactamente con el concepto

de la enseñanza socioconstructivista. En primer lugar, afirman que el conocimiento no es objetivo, sino que se construye socialmente y el profesor y el estudiante interactuarán para moldearlo juntos. Por otro lado, los estudiantes no tendrán que adaptarse al material de aprendizaje ni a las herramientas utilizadas en la clase, sino que será el material y estas herramientas las que se adapten a las necesidades de los estudiantes. En tercer lugar, mencionan lo que es para nosotros lo más importante y la más clara conexión con la enseñanza socioconstructivista: El profesor no comparte su conocimiento con los estudiantes ni tiene el rol principal en la enseñanza, sino que no es más que una herramienta que guía a los estudiantes hacia el conocimiento, además de ser, por su parte, un aprendiz más.

Hemos podido observar en nuestras propias clases que el hecho de que el estudiante pueda trabajar en grupo apoya el desarrollo de la destreza de trabajar en comunidad, crea un buen ambiente en el aula, hace que los estudiantes se apoyen los unos a los otros y les hace mantener la motivación. Por otro lado, reflexionar en grupo ayuda a recordar lo que ya es conocido, apoya a comprender lo nuevo y a aplicarlo posteriormente. Según Rauste-von Wright, etc. (2003: 171), el aprendizaje en un contexto social permite que salgan a la luz las ideas de cada uno y queden a disposición de todos para una futura reflexión.

## *2.2. El entorno de aprendizaje*

Cuando hablamos de educación, se emplea a menudo el término “entorno de aprendizaje”. Para Uuskylä y Atjonen (2005: 155) este entorno de aprendizaje es tanto físico como mental, no se centra en la infraestructura del lugar, en su medio físico, sino también en el ambiente, la atmósfera que se respira, el entorno espiritual. El entorno de aprendizaje tendría que despertar en el estudiante cuestiones personales que sirvan para apoyar su motivación para aprender (Rauste-von Wright, etc. 2003: 62). En nuestro estudio reflexionamos sobre el uso de blogs, foros y wikis en la enseñanza de español como lengua extranjera. Analizaremos dos casos donde el entorno virtual estará presente tanto dentro como fuera del aula. Este entorno virtual tiene como características centrales el proveer una gran flexibilidad al proceso de aprendizaje respecto a los límites temporales y geográficos que la modalidad presencial impone. El estudiante puede decidir por sí mismo cuándo y dónde llevar más allá su aprendizaje (Hernández Rojas, 2009: 6).

Rauste-von Wright, etc. (2003: 63) reflexionan sobre qué significado tienen los conceptos entorno de aprendizaje abierto y entorno de aprendizaje cerrado. Lo más relevante es observar que lo analizan desde un punto de vista constructivista. Cuando hablan de entorno de aprendizaje abierto no se refieren a soluciones arquitectónicas, sino a la naturaleza del proceso de aprendizaje y su continuidad. Con esto quieren decir que el proceso de aprendizaje es cíclico y no lineal. No se puede determinar el final de proceso de aprendizaje, así como tampoco su contenido. El objetivo general del proceso de aprendizaje es claro, pero puede haber diferentes caminos que conducen a la comprensión. Por el contrario, ellos describen un entorno de aprendizaje cerrado donde las fases del aprendizaje y los resultados de este están claramente definidos desde el principio (Rauste- von Wright etc, 2003: 63). Los casos de nuestro estudio tienen lugar en un entorno abierto como veremos más adelante.

Uuskylä y Atjonen (2005: 161) describen el entorno de aprendizaje abierto mediante tres principios. En primer lugar, ya no se habla de un lugar material, sino de la combinación de un espacio físico y espiritual. En segundo lugar, revelan que en un entorno de aprendizaje abierto se apoya a los estudiantes a comunicarse libremente entre ellos. En tercer lugar, mencionan que en un entorno abierto de aprendizaje el profesor y el estudiante son cercanos e iguales y que el profesor también ocupa el rol de estudiante. Estos tres principios se hacen realidad en un entorno de aprendizaje virtual, cuando el concepto de aprendizaje es socioconstructivista.

En muchas universidades existe la tendencia general hacia este tipo de enseñanza semipresencial, ya que los recursos se hacen cada día más escasos, se reducen el número de horas de contacto y se dirige a los estudiantes a que aprendan de manera independiente en un entorno virtual. La falta de recursos no es la única razón, sino que a menudo los estudiantes combinan los estudios con su vida laboral y no les es posible siempre participar en las clases de contacto. A los profesores se nos forma y dirige para aprovechar el llamado *B-Learning* o aprendizaje semipresencial, que significa que el entorno físico y virtual se funden en uno y se usan diferentes métodos de trabajo. En el aprendizaje semipresencial la enseñanza a distancia, la tecnología de enseñanza y las redes sociales se aprovechan en la manera de lo posible. Según Uuskylän

y Atjonen (2005: 140, 156), el concepto de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales, las herramientas y los materiales han cambiado como consecuencia de la tecnología, gracias a la cual cualquier lugar puede servir de entorno de aprendizaje. En términos generales, el b-learning es una propuesta educativa híbrida que utiliza algunas formas de e-learning y otros formatos (simulaciones, vídeos, etc.) complementados con los beneficios de la enseñanza presencial (Hernández Rojas, 2009: 6).

Entendemos el uso de la tecnología como integrada en el proceso de aprendizaje, enfoque *add-in*. Taalas (2005) describe el uso de la tecnología en la enseñanza de dos formas diferentes: *add-in* y *add-on*. En el segundo de los casos, el uso de la tecnología es circunstancial y se muestra como un apoyo más para exponer las respuestas de algún ejercicio, para ver algún vídeo o hacer algún ejercicio extra si sobra tiempo. En el enfoque contrario, *add-in*, la tecnología está presente en todo el proceso de aprendizaje, está integrada al enseñar y aprender y parte de la idea de contar con un estudiante autónomo y activo (Taalas, 2005: 82-83).

### *2.3. Perspectiva ecológica y el concepto de la lengua como sistema complejo*

Tradicionalmente se ha entendido la lengua como algo estructurado donde se podían observar niveles que tenían un papel independiente aunque relacionado. La gramática, la morfología, la pragmática, etc., formaban el cuadro tradicional de una lengua a la hora de ser enseñada. Escaso papel tenía el uso de la lengua hasta que no se conocieran estos segmentos. Nosotros entendemos la enseñanza de la lengua como el propio uso de la misma, ya que el que la usa la aprende. Tanto van Lier como Larsen-Freeman (Larsen-Freeman, 2008; van Lier 2004) comparten nuestra opinión y entienden la lengua como un conjunto de entornos, en que un hablante puede desenvolverse mejor en uno que en otro. No entienden el aprendizaje como un proceso lineal, vertical, sino que, al igual que la propia lengua, ofrece infinitas posibilidades de aprendizaje, las mismas que los entornos en los que el estudiante puede disponer de una identidad propia. Lo que hay que hacer es llevar al estudiante a estos entornos auténticos, hay que animarlo a que él mismo busque el entorno apropiado para más tarde conquistar otros. En nuestro caso, invitamos a los estudiantes a que trabajen con blogs de su interés, a pesar de no necesariamente ser capaces de entenderlo todo, pero el

alumno se siente cómodo en ese entorno que él mismo ha elegido y por consiguiente será donde se desenvuelva y aprenda mejor.

Los profesores actuales tenemos que pensar qué métodos son los adecuados para nuestros estudiantes en un mundo global, descentralizado y multicultural. Hemos superado la época en que se trataba el idioma como un sistema estructural en que había que aprenderlo a dominar por fases lineales para luego comenzar a practicarlo. Procuramos en la actualidad aprender y enseñar relaciones, significados, lo subjetivo y las competencias transculturales de una lengua (Kramsch, 2008: 405-406). Los docentes debemos interiorizar que una lengua es un sistema complejo que debemos enseñar a nuestros estudiantes a interpretarlo (Kramsch, 2008: 403), porque el estudiante no solo debe aprender a dominar determinados aspectos, por ejemplo gramaticales, sino que debe aprender a manejarse en situaciones donde puede ejercitarse desde su primer contacto con la lengua, tal y como lo hace un niño o un analfabeto que se ve obligado a aprender una segunda lengua. Hemos tenido la suerte de observar en Finlandia a analfabetos venidos de otros países que se desenvuelven en determinados contextos en fines mucho mejor que otros estudiantes de la lengua con altos estudios en su países de origen. Según Kramsch y Byrne (Byrne, 1997: 2; Kramsch, 2008: 390), los usuarios de una lengua tienen que navegar entre diferentes contextos de usos de un idioma y tienen que adquirir variadas identidades, roles, para que en cada contexto este sea atendido y respetado en su interacción social. Para Bes Izuel (2006: 44), el aprendizaje de un idioma es el resultado del uso de todos los recursos disponibles en el entorno lingüístico a través de la interacción social.

#### *2.4 Oportunidades o affordances*

Vemos oportuno introducir en este artículo el término *affordance*, que lo entendemos como el valor, la oportunidad, la disponibilidad o la utilidad que le da el entorno a un individuo en una situación determinada (van Lier, 2000: 252). En el ámbito educativo, el profesor debe construir un buen entorno de aprendizaje que cree oportunidades de aprender. Llegado a este punto, debemos considerar que para lo que para un profesor es una oportunidad, *affordance*, no tiene que serlo para los estudiantes en general o para alguno de ellos en particular. Cuando un profesor prepara una clase piensa qué debe aprender el estudiante

durante la misma y para ello procura crear un entorno adecuado, pero también sabe que cada uno de sus estudiantes es diferente y lo que para uno es relevante para otro no lo es. El mismo entorno ofrece diferentes *affordances* para diferentes personas y es por ello por lo que pensamos que no es el profesor la persona que debe decidir qué material hay que tratar durante un curso de ELE, sino que es el propio estudiante quien conoce mejor qué le puede realmente ayudar a crear una oportunidad de aprendizaje (Van Lier, 2000: 252).

### 3. NUESTROS CASOS

Uno de los ejemplos de socioconstructivismo y perspectiva ecológica en la enseñanza de ELE lo podemos materializar animando a los estudiantes a seguir un blog o foros de su propio interés, a ser activo en las redes sociales y a usar wikis dentro y fuera de la clase. El aula se convierte, por lo tanto, en un espacio más en el aprendizaje del estudiante, ya que podrá utilizar estas herramientas fuera de las horas de contacto. Por otro lado, el profesor sacará provecho en el aula de este interés del alumno, creará actividades en las que los estudiantes colaborarán en grupo y crearán su propio conocimiento siendo el profesor, por su parte, un mero guía (Uuskylä y Atjonen, 2005: 141) que estará disponible ante las dudas y los problemas que surjan, pero que dará vía libre a sus estudiantes. La actividad colaborativa activará a los estudiantes y los hará más sociables, productivos y creativos, además de permitirles aprender de otras muchas disciplinas que interesan a sus compañeros.

En referencia a lo anterior, no debemos olvidar que el profesor, además de ser guía y mentor de las actividades de sus estudiantes, tendrá un papel pasivo en lo referente a la enseñanza, pero será activo, por otra parte, en lo referente al aprendizaje, ya que el profesor aprenderá de sus estudiantes constantemente. Que el intercambio de información no sea solo en el sentido profesor-estudiante, sino también al revés, favorecerá la interacción entre ambos.

Intentaremos resumir brevemente en este artículo dos actividades para una clase basada en los principios socioconstructivistas. Trabajaremos en el entorno virtual de aprendizaje Moodle, ya que pone a disposición numerosas herramientas y permite hacer llegar material a los alumnos, crear foros y debates, etc., además de ser un sencillo tablón

de anuncios. Entre la variedad de herramientas que pone a disposición Moodle, trabajaremos con wiki, debido a que es un espacio colaborativo que permite recoger el trabajo colectivo a tiempo real. El trabajo en wiki exige que haya diálogo y consenso en el grupo para acordar lo que se plasma a la vista de todos los demás grupos. Una vez expuesto a los demás, los estudiantes meditarán de nuevo sus respuestas y se generará de esta forma un aprendizaje constructivo y reflexivo (Díez Gutiérrez, 2012: 180).

### *3. 1. Caso uno: El seguimiento de blogs y foros*

La forma de actuación es muy sencilla. En la primera clase del curso el profesor pide a sus estudiantes que busquen en Internet una fuente de información en español que les interese. El abanico de gustos de los jóvenes es inmenso, pero también lo es el número de posibilidades en la Red.

Blogs de deportes, moda, personal de alguna estrella mediática, negocios, política, cocina, juegos, música, libros o cine son solo algunas de las opciones más populares entre los blogueros. Los foros ofrecen una infinidad de posibilidades también y, aunque el número de usuarios de estos foros en español es aún muy inferior a otras lenguas como el inglés o el chino, el volumen aumenta constantemente y su potencial es enorme. Entre los que más usuarios reúnen encontramos foros de coches, videojuegos, descargas de programas, compraventa de artículos y comentarios de artículos, noticias y vídeos.

El hecho de que puedan ellos mismos elegir el tipo de contenido les hará la tarea de aprender mucho más amena, satisfactoria, interesante y, sin lugar a dudas, eficaz.

En el caso de estudiantes universitarios se les puede animar o exigir que sigan un blog relacionado con la materia principal de su carrera. Esto ayudará al estudiante a familiarizarse con el vocabulario referente a su materia de estudios, lo que sin duda le allanará el camino en el caso de querer realizar un intercambio de estudios o a seguir las nuevas publicaciones en la lengua objeto de estudio.

Cada semana el profesor le pedirá que dedique un poco de tiempo a buscar algo concreto en el blog o foros elegidos, por lo que el estudiante

aprenderá nuevo vocabulario de una disciplina que le interesa y se familiarizará con nuevas estructuras de la lengua aún no estudiadas.

Para la segunda clase el estudiante deberá haber buscado ya la fuente con la que trabajará durante el curso. Explicará al resto de la clase en qué consiste dicho blog o foro y por qué lo ha elegido. En función del nivel de los estudiantes, esta actividad podrá convertirse en una actividad más o menos larga y usarse una lengua u otra. Por ejemplo, podemos invitarles a que hagan una presentación de unos cinco minutos en PowerPoint o Prezi o cualquier otro medio para contar al resto de la clase los motivos de su elección. Al conocer los intereses de los demás, se favorece una mejor interacción entre los estudiantes y, cómo no, con el profesor.

A partir de ese momento el uso del blog dependerá de la imaginación de los estudiantes y el profesor. Este último aprenderá de los estudiantes tanto como los estudiantes de él y obtendrá una información crucial para conocer los gustos y necesidades de sus estudiantes.

El profesor debería intentar que los estudiantes pasen cada semana un rato buscando algún tipo de información en los foros o blogs. Podría animar a los estudiantes a buscar algún tipo de forma verbal o estructura gramatical. Los estudiantes deberían buscarlo en casa y colocar lo que encuentren en algún lugar creado por el profesor como, por ejemplo, una wiki de Moodle o algún blog creado para el curso. El profesor comprobará lo trabajado por los estudiantes y aprovechará la información para realizar algún ejercicio.

Esta actividad que a continuación detallaremos la percibimos como un claro ejemplo de socioconstructivismo y perspectiva ecológica que puede servirnos para absolutamente todos los niveles, incluido el inicial.

Veamos el proceso de una forma práctica:

1. El profesor crea en Moodle, blog o cualquier otra plataforma una actividad semanal destinada a que los estudiantes aporten lo que han encontrado en el blog o foro de su interés.

Moodle tiene una opción denominada wiki que se ajusta perfectamente a este tipo de ejercicios ya que habilita a cualquier persona registrada en la página de Moodle a añadir lo que desee.

El profesor únicamente deberá recordar a los estudiantes que introduzcan su nombre entre paréntesis o de cualquier otra manera para controlar quién ha añadido determinada entrada.

2. Los estudiantes presentan el blog o foro que les interesa y explican por qué les resulta interesante.

3. El profesor sugiere una determinada actividad, por ejemplo, la búsqueda de determinados casos de subjuntivo.

Si en la clase se ha repasado el uso del subjuntivo y sus reglas más frecuentes, se les puede pedir a los estudiantes que busquen en sus blogs o foros casos de subjuntivo similares o diferentes a los recopilados en clase e intenten deducir por qué es necesario el empleo del subjuntivo en tales casos.

4. El profesor revisa el trabajo de los estudiantes y realiza las oportunas correcciones. El profesor deberá saber qué merece la pena corregir y qué no dependiendo del nivel de los estudiantes.

5. En la siguiente clase se repasa el trabajo realizado en la wiki.

6. Se profundiza en lo aprendido realizando un ejercicio.

El profesor podrá tomar como base lo trabajado por los estudiantes. Puede, por ejemplo, transformar las frases de los estudiantes ligeramente de forma que tengan que pensar si el verbo iría en este nuevo caso en subjuntivo o no.

Consideramos que el caso explicado es un claro ejemplo de uso de socioconstructivismo en la clase ELE. En el ejercicio se parte de los conocimientos que ya tienen los estudiantes quienes, además, construyen juntos nueva información y nuevos conocimientos sobre la base que ya tienen. El aspecto social se obtiene, por un lado, de la interacción en el entorno virtual en el que los estudiantes trabajan en contacto con los usuarios nativos de los blogs y foros y, por otro lado, de la interacción con sus compañeros y su profesor tanto física como virtualmente.

Continuando con lo anterior, la perspectiva ecológica hacia el aprendizaje del idioma se aprecia visiblemente en este ejemplo gracias a que el estudiante, un usuario activo más de la lengua, se involucra en

situaciones auténticas de uso del idioma de estudio. Esto es primordial cuando hablamos de estudiantes de ELE que estudian español en sus propios países alejados del contacto diario con el mundo hispanohablante. Gracias a este método de trabajo, el estudiante puede involucrarse en el uso del idioma desde el primer día de sus estudios. Aumentará su capacidad de comprensión y tendrá oportunidad de usar el idioma en el mundo verdadero, lo que sin duda mejorará su motivación.

### *3.2. Caso dos: El tratamiento de textos en clase*

Ante la tarea de tratar un nuevo texto, el uso de la tecnología de la enseñanza es un complemento interesante para mantener a los estudiantes activos y participativos.

Una vez que los estudiantes han oído la audición del texto, en el caso de que exista, se debe trabajar con el texto de forma exhaustiva. Para ello se puede dividir el texto y el grupo de estudiantes en tres o cuatro partes, de manera que cada grupo pueda trabajar con una parte del texto. Cada grupo debe disponer de al menos un ordenador.

El grupo número uno deberá trabajar con la primera parte del texto, el segundo grupo con la segunda y así sucesivamente. Cada grupo deberá trabajar con la parte que le corresponde y responder a una serie de preguntas.

El profesor deberá haber creado de antemano una actividad wiki en la que los estudiantes deberán introducir las respuestas requeridas.

Cada grupo puede comenzar analizando, por ejemplo, los verbos que aparecen en su parte del texto y deberá colocar en la wiki los verbos que aparezcan en subjuntivo, además de reflexionar sobre la razón que motiva que el verbo esté en subjuntivo. En la segunda actividad los estudiantes buscarán las palabras que despierten más dificultades y deberán tratar de explicarlas oralmente. Deberán colocar dichas palabras y una frase con cada una de ellas. La tercera actividad puede ser más creativa y en ella los propios estudiantes pueden producir preguntas para conversar para todo el grupo.

Así sería la visión inicial del ejercicio:

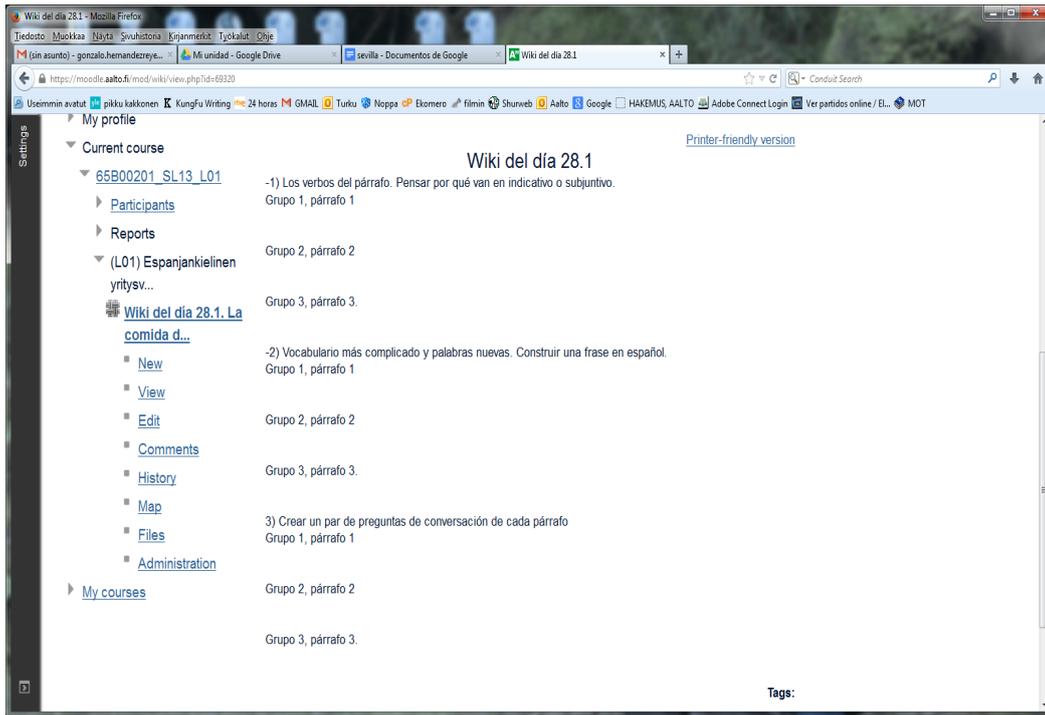


Figura 1. Primer paso. Esquema de las tres actividades sin soluciones

Posteriormente, cada grupo explicará sus palabras a los demás en español y se revisarán las frases construidas. La sección gramatical se comprobará en grupo y el profesor puede proponer un ejercicio para profundizar los conocimientos de los estudiantes basado en las frases del texto. El tercer subapartado se fundamenta en la conversación creada por los propios estudiantes. Estas preguntas deberían tener relación con el texto en la medida de lo posible.

Esta sería la apariencia de la primera actividad en su primera fase:

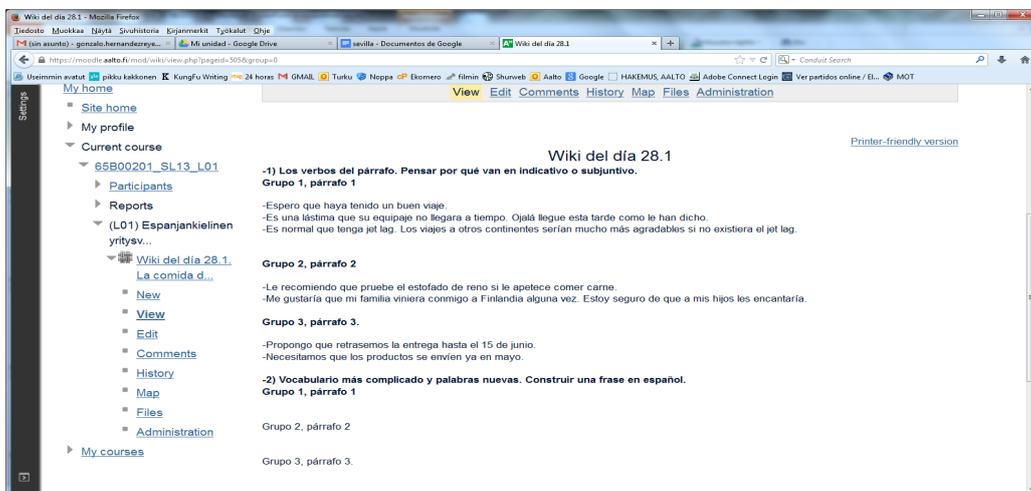


Figura 2. Segundo paso. Primera actividad. Frases tomadas del texto

Y así se vería una vez fueran introducidas las normas gramaticales:

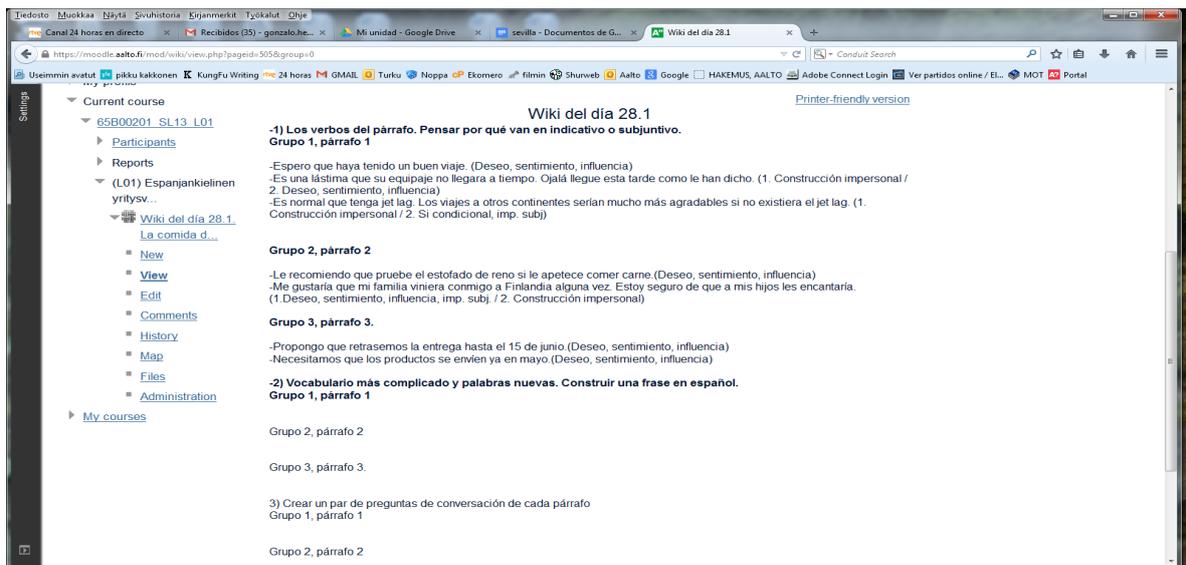


Figura 3. Tercer paso. Primera actividad. Frases tomadas del texto con explicaciones

La segunda actividad tendría esta visión aproximadamente:

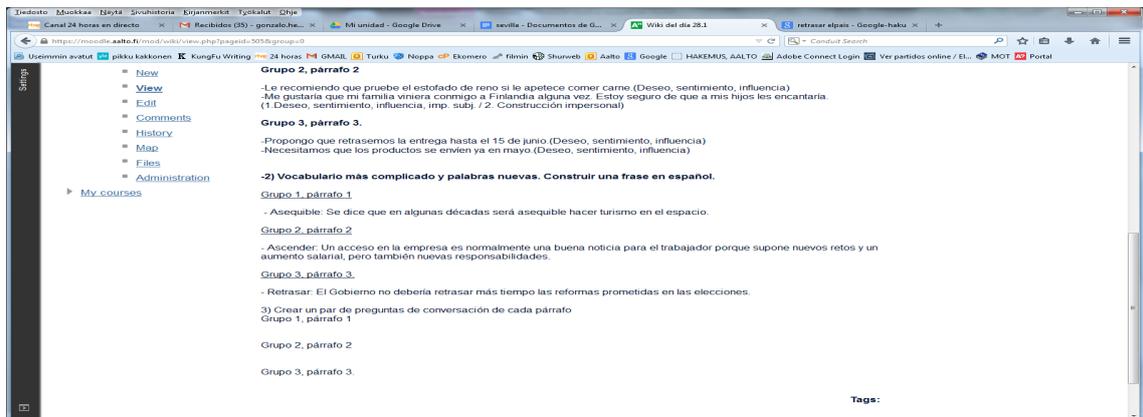


Figura 4. Cuarto paso. Segunda actividad.

Vocabulario difícil o nuevo y construcción de una frase con cada vocablo

Para la conversación se puede tener en cuenta que algunos estudiantes progresan de forma diferente a otros y que la cinestesia puede tenerse en consideración. El profesor, una vez haya corregido las frases de conversación realizadas por los estudiantes y añadido alguna más que considere interesante, puede colocarlas en un PowerPoint en la que muestre para empezar únicamente la primera pregunta. El profesor sugerirá a los estudiantes que se pongan de pie y cambien de pareja cada vez que oigan una palmada. Cuando el profesor lo considere oportuno dará una palmada y añadirá una frase más al PowerPoint hasta completar

las frases de conversación colgadas en wiki por los propios estudiantes y el profesor.



Figura 5. Quinto paso. Tercera actividad.

Preguntas para conversar creadas por los propios estudiantes

En el ejercicio anterior, creado para los estudiantes de la Escuela Superior de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad Aalto, identificamos claramente elementos socioconstructivistas. Los estudiantes, que participan activamente, son los principales protagonistas en el logro de su aprendizaje, mientras que el profesor no es más que un mero guía. Podemos observar que los estudiantes se vuelven más independientes y toman la responsabilidad de autogestionar su aprendizaje. Por último, se apoya la interacción entre los propios estudiantes, entre los estudiantes y el profesor y entre los estudiantes y el material de enseñanza.

#### 4. REFLEXIONES

Llegamos finalmente a las conclusiones finales de este artículo en el que hemos analizado dos casos de ejercicios socioconstructivistas trabajados en dos universidades diferentes finlandesas.

Llegados a este punto debemos poner sobre la mesa nuestras reflexiones acerca del significado del aprendizaje. Entendemos que para aprender el individuo tiene que pensar, construir el conocimiento y, en definitiva, actuar. Aprender es reflexionar sobre lo que ya sabemos para, una vez sacado provecho de los conocimientos previos, poder construir más conocimiento y alcanzar nuevas metas. El aprendizaje debe ser participativo y ocurrir en un contexto social ya sea virtual o no.

Para poder llevar a cabo este tipo de ejercicios socioconstructivistas en la enseñanza de una lengua extranjera, debemos entender que aprender no es la simple transmisión de conocimientos desde el profesor al alumno, sino que debemos tener una visión diferente sobre la idea de aprender.

Pero, ¿qué significan estas afirmaciones en el día a día de la clase ELE? Significa que el profesor debe atreverse a situarse en situaciones donde ya no es la única autoridad y el único que posee la información y el conocimiento. Tiene que soportar la inseguridad de no poder controlar las preguntas y las respuestas de los estudiantes y estar dispuesto a aprender de los intereses y disciplinas de estudio de los estudiantes, ya que estos traerán su mundo al aula. La enseñanza ha cambiado y continúa haciéndolo. Tenemos que considerar que en los nuevos métodos de enseñanza el concepto de conocimiento y de la idea de quién tiene el mismo ha cambiado claramente (Taalas, 2005: 15-16).

Debemos aprovechar la llegada de nuevas teorías que nos hacen replantearnos conceptos que parecían inmutables. Uno de ellos es el concepto del idioma, que no debemos entenderlo como una única entidad, sino como un conjunto de entornos, donde los usuarios de la lengua deben aprender a desenvolverse. El profesor socioconstructivista debe llevar al estudiante a estos entornos auténticos donde interactuará socialmente. El propio estudiante elegirá en qué entorno involucrarse, él mismo decidirá. Para Bes Izuel (2006: 44), el aprendizaje de un idioma es el resultado del uso de todos los recursos disponibles en el entorno lingüístico a través de la interacción social.

La tecnología de enseñanza ya tiene un papel crucial en la enseñanza de lenguas, pero su papel será cada día mayor ya que ofrece infinitas posibilidades al estudiante. La tecnología crea un puente entre el aula y el mundo exterior. En el caso de estudiantes de español en países no hispanohablantes, la tecnología posibilita el contacto con el mundo hispanohablante. La tecnología y las nuevas teorías sobre el aprendizaje y la enseñanza han abierto nuevas opciones para estudiantes y profesores. La tecnología por sí misma no exige nuevas formas de enseñanza, pero sí anima a utilizar nuevas posibilidades que conduzcan a mejorar la enseñanza y el aprendizaje (Taalas, 2005: 14).

Una cuestión crucial sería plantearnos si el método

socioconstructivista supone más esfuerzo para el profesor. Consideramos que no, debido a que los propios estudiantes buscan y crean el material, el profesor es solo su guía.

El objetivo de la enseñanza será preparar a los estudiantes a aprovechar las oportunidades, *affordances*, que surjan en los diferentes entornos de aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

Bes Izuel, María Asunción (2006): *La interacción en el proceso de instrucción formal en grupos multilingües de español/L2 de nivel principiante*, tesis doctoral, Departamento de Traducció i Filologia Universitat Pompeu Fabra.

Byrne, David (1997): “Complexity theory and social research”, *Social Research Update. Quarterly by the Department of Sociology, University of Surrey*. <http://www.soc.surrey.ac.uk/sru/SRU18.html>

DíezGutiérrez, EnriqueJavier(2012): “Modelos socioconstructivistas y colaborativos en el uso de las TIC en la formación inicial del profesorado”, *Revista de educación*, 358, pp. 175-196.

Hernández Requena, Stefany (2008): “El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*

UOC, Universidad Oberta de Catalunya, <http://www.uoc.edu/rusc/5/2/dt/esp/hernandez.pdf>

Hernández Rojas, Gerardo (2009): “Una propuesta socioconstructivista de educación semi-presencial con TIC para los ciclos de bachillerato y universitario”, FLACSO-Argentina

[http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/propuesta\\_socioconst\\_es.pdf](http://giddet.psicol.unam.mx/giddet/prod/ponencias/propuesta_socioconst_es.pdf)

Kauppila, Reijo (2007): *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*, Juva, Finlandia, PS-Kustannus.

Kramsch, Claire (2008): “Ecological perspectives on foreign language education”, *Language Teaching*, 41, pp. 389-408.

Rauste-von Wright, Maija-Liisa, von Wright, Johan & Soini, Tiina (2003): *Oppiminen ja koulutus*, Helsinki, Finlandia, WSOY.

Ruiz Aguirre, Edith Inés, Martínez de la Cruz, Nadia Livier & Galindo González, Rosa María (2012): “Aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales y sus bases socioconstructivistas como vía para el aprendizaje significativo”, <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura3/article/view/313/280>

Taalas, Peppi (2005): *Change in the making: strategic and pedagogical aspects of technology integration in language teaching. Towards multimodal language learning environments*, Jyväskylä, Finlandia, la Universidad de Jyväskylä.

Uusikylä, Kari & Atjonen, Päivi (2005): *Didaktiikan perusteet*, Helsinki, Finlandia, WSOY.

van Lier, Leo (2000): "From input to affordance: Social-interactive learning from an ecological perspective", en J. P. Lantolf (ed.), *Sociocultural theory and second language learning*, Oxford, pp. 245–260.

Van Lier, Leo (2004): *The Ecology and Semiotics of Language Learning: A Sociocultural Perspective*, New York, Springer.

## **V. HISTORIA Y FUTURO DEL ESPAÑOL: ESTUDIOS DE CASO**



**EL ESPAÑOL DE LAS CIENCIAS DE LA SALUD Y SU  
ENSEÑANZA**

**SPANISH FOR HEALTH PURPOSES AND ITS TEACHING**

**RAQUEL CUERVA ARGÜELLES**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

## **RESUMEN**

Este artículo pretende llevar a cabo la caracterización del español de las ciencias de la salud como lengua de especialidad. Se definirán algunas de las características que distinguen a este tipo de lenguaje de especialidad de otros para, a continuación, hacer un breve recorrido por la enseñanza de lenguas con fines específicos. Finalmente, nos detendremos en la enseñanza del español de las ciencias de la salud y en los materiales disponibles para dicha disciplina.

## **PALABRAS CLAVE**

Lengua de especialidad, enseñanza, fines específicos, comunicación, método.

## **ABSTRACT**

This article aims to define the particularities of Spanish for health purposes as a language for specific purposes. Some of the characteristics that make this kind of language unique from others will be defined. Then a brief history of teaching of languages for specific purposes will be explained. Finally, teaching of Spanish for health purposes will be studied and attention will be placed on the resources available for the study of it.

## **KEYWORDS**

Specialized language, teaching, specific purposes, communication, method.

## 1. INTRODUCCIÓN

Las lenguas de especialidad han existido desde la antigüedad. Surgen en el momento en que el hombre se interesa por un aspecto concreto de su entorno, de su realidad, y decide estudiarlo en profundidad, describirlo y catalogarlo. Por ello este tipo de leguas se desarrollan paralelas al progreso de la ciencia y la tecnología, en cierto modo podríamos afirmar que la ciencia no existe sin el lenguaje. Desde antaño el ser humano se ha encontrado ante la necesidad de nombrar y transmitir sus hallazgos, es debido a esta necesidad que nacen y evolucionan lo que denominamos lenguas para fines específicos. Este concepto apareció en la lingüística inglesa de la mano de Harris (1968) y se aplicó a otros idiomas más tarde cuando estos empezaron a desarrollar y reflexionar sobre sus respectivas disciplinas.

Los cambios sociales y económicos producidos por la globalización han favorecido la comunicación entre individuos de diferentes países, beneficiando así el aprendizaje de otros idiomas. En los últimos tiempos la importancia del español como lengua de comunicación internacional ha experimentado un considerable crecimiento que ha dado paso a la demanda por parte de muchos de aprender esta lengua para fines académicos y profesionales. Son numerosos los profesionales que han visto como su necesidad de aprender español para comunicarse en contextos específicos se ha visto aumentada debido a la relación que tienen con empresas o con individuos hispanohablantes en su contexto laboral. Del mismo modo, muchos estudiantes deciden tomar cursos de español que les permitan acceder a un puesto de trabajo más fácilmente.

En nuestras clases de español a extranjeros nos encontramos con alumnos muy diferentes cuyas inquietudes e intereses también pueden ser distintos. La motivación intrínseca o extrínseca por la que el estudiante se adentra en el estudio de un nuevo idioma varía con frecuencia. Algunos comienzan la labor por el mero placer que les produce el aprendizaje de otro idioma mientras otros lo hacen por necesidades externas a ellos.

Un sector en el que resulta de gran utilidad el manejo de un idioma extranjero es en el económico. Por ello, desde que se empezó a plantear el estudio del español para contextos específicos en este campo se han creado multitud de materiales, dando así paso a una amplia bibliografía destinada al español de los negocios. Esto se debe en parte al crecimiento

experimentado por países de América latina y por el interés de empresas extranjeras en invertir en ellos. Pero este no es el único ámbito, con la movilidad y la liberalización del mercado de trabajo son muchos los profesionales que se encuentran ante la necesidad de aprender un nuevo idioma para prosperar en su carrera o para desarrollar su actividad en otro país.

La enseñanza de una lengua para fines específicos requiere un estudio a fondo de las características de esa variedad funcional (recursos lingüísticos, discursivos y gramaticales) que se define por los contextos concretos en los que se emplea. El enfoque de este tipo de cursos debe estar ante todo orientado a la acción. Las tareas que se le propongan al alumno deben tener una finalidad práctica en la medida en que ha de propiciar la adquisición de destrezas que este puede necesitar llevar a cabo en una comunicación real y en la que debe desarrollar una serie de competencias para poder interactuar de manera eficaz. El profesor debe negociar constantemente la dirección que toma su clase con sus alumnos para satisfacer las necesidades de los mismos. “Su papel fundamental es el de guía y el de facilitador pero, sobre todo, es el responsable de diseñar entornos de aprendizaje que permitan a los estudiantes el logro de los objetivos” (Nunan, 1988, 1997). En este sentido, como trabajo previo a la programación y diseño curricular, el docente debe tener en cuenta las necesidades meta y de aprendizaje específicas del grupo. Es decir, se debe llevar a cabo un análisis de necesidades centrado en los contenidos que los aprendientes tienen que dominar y un estudio de las situaciones concretas en las que el alumnado deberá comunicarse utilizando el idioma que está aprendiendo.

Las sociedades multiculturales actuales, los movimientos migratorios, la movilidad de profesionales y los proyectos internacionales de colaboración propician el aprendizaje de este tipo de lenguajes. La necesidad de adquirir una lengua de especialidad se deriva de los requisitos comunicativos impuestos por el contexto profesional del aprendiente. La enseñanza del español para contextos específicos ha cobrado gran relevancia en los últimos tiempos. No obstante, no todos los campos se han beneficiado por igual del interés en el estudio y en la creación de materiales didácticos. Una de las áreas más prolíficas ha sido la del español de los negocios. Sin embargo, hay muchos otros campos de especialidad de la lengua que han quedado relegados a un

segundo plano, lo que se constata en el número de materiales que se producen para cada área de especialidad en nuestro país. Una de estas es el español de las ciencias de la salud, pese a que en países como Estados Unidos ha resultado de gran importancia debido a las necesidades de la comunidad médica de atender a pacientes originarios de países de América Latina cuyo dominio de inglés es muy bajo o incluso nulo, en nuestro país se mantiene en un segundo plano que dista mucho del lugar que ocupa el español con finalidad comercial. Por ello creemos que se debe profundizar más en la enseñanza de esta variedad de la lengua y crear nuevos materiales actualizados que cubran las carencias existentes actualmente.

## **2. CARACTERÍSTICAS DEL LENGUAJE CIENTÍFICO**

Como ya hemos mencionado, el lenguaje especializado nace y se desarrolla paralelo al progreso de la ciencia y a la necesidad de los hablantes de transmitir el conocimiento adquirido. Pese a que existen tantas lenguas de especialidad como campos del saber, podemos plantearnos si realmente existe un lenguaje específico de las ciencias de la salud diferente al de otras áreas como el derecho, la informática, la contabilidad o el turismo. La diferencia radicaría en una gramática y un vocabulario propios que lo hagan único, distinguiéndose así del resto de disciplinas. En este sentido Gutiérrez Rodilla (2005:19-30), Alberola et al. (1996) y Cabré (1993) apuntan que existen opiniones muy diversas respecto a la categorización del lenguaje científico. Hay quienes creen que se trata de un lenguaje totalmente apartado y alejado del lenguaje común y quienes son de la opinión de que este se diferencia del lenguaje común solamente en el uso que en él se hace del léxico. No obstante, este no se compone únicamente de términos especializados y se pueden también apreciar otras particularidades, en este sentido Gómez de Enterría (2009b: 28) apunta que: “estos vocabularios constituyen la terminología de cada una de las lenguas de especialidad, en las que se insertan junto con las unidades no terminológicas que son la base de la lengua común que posee cualquier lenguaje especializado”.

Sager (1980) y Alcaraz (2000) consideran estas lenguas como jergas, subdivisiones pragmáticas y lingüísticas del lenguaje común que utilizan determinados colectivos profesionales o sociales. Asimismo, Sager (1980) las define como complejos sistemas semióticos semiautónomos derivados del lenguaje general y argumenta que se diferencian del lenguaje

general porque han desarrollado unidades de lengua específicas que son igual de importantes que su léxico propio. Estas se utilizan en ámbitos temáticos y funcionales concretos. Por su parte, Alberola et al. (1996) defienden que son capaces de vehicular una información específica a través de los recursos más idóneos para cada área de especialidad. Es decir, nos encontramos ante variedades que se adaptan a usos determinados de acuerdo con la temática, la situación de comunicación, el tipo de interlocutores y el nivel de formalidad que exige la interacción.

Sin embargo, este tipo de lenguaje no es uniforme, cada disciplina utiliza un *tecnolecto* propio, por lo que habría que hablar de variedades o sublenguajes que comparten características comunes. Este tipo de lengua sólo es utilizada por sus hablantes en sus campos de especialización y fuera de él estos hacen uso de la lengua común. Si bien es verdad que las lenguas especializadas presentan características propias, estas comparten la mayoría del código con el lenguaje general y sería imposible comprender las primeras sin antes conocer este último. Debido a estos rasgos comunes entre lengua especializada y lengua común nos encontramos en un campo difícil de delimitar.

Además, dentro de lo que denominamos lenguaje científico hay que distinguir también entre la lengua que utilizan los especialistas de las diferentes áreas de la ciencia para comunicarse entre sí y la que estos mismos utilizan para interactuar con el público general. Los medios de comunicación y las publicaciones científicas destinadas al gran público han propiciado la aparición de una variedad de lenguaje científico que podríamos denominar *lenguaje de divulgación*. A este último se recurre cuando el destinatario no es un profesional del área de especialidad pero tiene conocimientos generales que le permiten acercarse a un texto de dichas características y está interesado por aprender sobre el tema en cuestión. Para facilitar la comprensión del contenido se adapta el léxico, de manera que sea más accesible para aquellos que se adentran en el conocimiento científico. Nos encontramos pues en un ámbito complicado de definir, ya que las características de este lenguaje van más allá de la gramática y el vocabulario, adentrándose en lo comunicativo y en lo social debido a la naturaleza comunicativa del mismo.

Cabré (2005) señala así que el término *lenguaje de especialidad* debe entenderse como un continuo con diferentes niveles de abstracción, que va desde el que utilizan los especialistas cuando se comunican entre sí

en un contexto profesional, hasta el que se emplea para la divulgación de la ciencia, la tecnología, etc. En el primer supuesto, los textos se dirigen a especialistas en la materia, informan sobre temas muy concretos, son objetivos y están plagados de tecnicismos que dificultan la comprensión por parte de aquellos que se quieran acercar a él y no conozcan en profundidad el tema. En el segundo, informan sobre un tema de interés general, son objetivos y se dirigen a un público mayoritario, minimizando así el lenguaje especializado para que el lego lo pueda comprender fácilmente.

### *2.1 Los tecnicismos del lenguaje científico*

Uno de los rasgos más característicos y fácilmente identificables del lenguaje científico es el léxico que en él se emplea, los tecnicismos. Entendemos por *tecnicismos* aquellos vocablos que se utilizan y son propios del lenguaje de una rama del saber concreta como el arte, la ciencia, la informática, etc. Siguiendo la definición propuesta por Alberola et al. (1996), estos son unidades léxicas de significado unívoco dentro de una ciencia o disciplina determinada. Además, como argumentan estos autores, determinar la frontera entre el léxico del lenguaje común y el especializado no es una tarea sencilla, pues gracias a los medios de comunicación, algunos de ellos han traspasado la frontera de los contextos especializados y han pasado a formar parte del vocabulario común de muchos hablantes. Sin embargo, la mayoría de ellos permanecen opacos para el gran público y son sólo comprendidos por los expertos en la materia.

Debido al objetivo que persigue la medicina: describir los fenómenos a partir de la observación de los mismos; esta precisa de un léxico objetivo y claro. Por ello, una de las características más relevantes es la precisión, pues “normalmente se relaciona al lenguaje científico con la función representativa del lenguaje, dado que su fin más importante es transmitir conocimientos, conceptos, teorías, sean estos duraderos o efímeros, de la manera más neutra posible.” (Gutiérrez Rodilla, 2005: 22). Debido a esta exactitud, los términos que en él se utilizan suelen ser monorreferenciales, pretenden ser precisos y no dar lugar a equívocos, su significado es independiente del contexto que lo rodea, y no está condicionado por la persona que lo emite ni por quien lo escucha. De este modo se evitan las ambigüedades y las posibles connotaciones que puedan dificultar la comprensión.

Si bien acabamos de decir que el lenguaje científico pretende ser claro y preciso, y por ello también lo son sus términos, no puede escapar por completo a la sinonimia, pues las traducciones de muchas palabras se pueden manifestar en diferentes significantes que designan el mismo concepto en nuestra lengua. Habitualmente dos términos son sólo equivalentes en contextos concretos, evidenciando así ciertos matices de significados que no se pueden adaptar a todas las situaciones. Por ello cabe mencionar que los sinónimos en un sentido estricto son excepcionales, de forma que el hecho de que un término pueda sustituir a otro en cualquier contexto sin alterar el significado de la oración es inusual.

Muchos de los tecnicismos que conforman este tipo de lenguaje provienen de raíces grecolatinas o contienen componentes de las lenguas clásicas, por lo tanto, el conocimiento de estos idiomas facilita la comprensión del léxico. Estas lenguas proporcionan vocablos descriptivos que poseen un solo significado, por lo que son un gran recurso para la formación de neologismos. Para ello se recurre a compuestos de origen grecolatino, se toman formas de estas lenguas clásicas (raíces, prefijos, sufijos, preposiciones y adverbios) que en ocasiones pueden dar como resultado una palabra inexistente en esos idiomas. No obstante, cabe mencionar que aunque estos formantes clásicos se articulen entre sí para la creación de nuevos vocablos también pueden tener lugar procesos de derivación y composición que acompañen a los anteriores. En la actualidad la mayoría de nuevos términos provienen de contextos angloparlantes, pero incluso estos acuden al latín y al griego para formar los nuevos tecnicismos.

La polisemia y la homonimia son dos fenómenos lingüísticos que también se dan en este tipo de lenguaje, en el primero un significante, cuya forma no coincide con ningún otro, adquiere diversos significados. Un claro ejemplo de ello son los términos que adquieren diferentes significados en distintas ramas del saber. En el segundo, se trata de dos términos con significados diferentes que por razones históricas de la evolución de la lengua han llegado a coincidir en un solo significante, ambos pueden complicar la precisión del discurso científico. También se da el caso de la utilización de palabras del lenguaje común que adquieren un significado especializado en este ámbito convirtiéndose así en términos en ese contexto. En este sentido podemos resumir con

una breve enumeración los diferentes tipos de polisemia que podemos encontrar propuestos por Ortego Antón (2008):

- a) La que existe entre el lenguaje común y el científico, como el caso de *cuadro*. En el primero significa un lienzo o una lámina que contiene una imagen o una pintura, y en el segundo se entiende como conjunto de síntomas que presenta un enfermo o que caracterizan una enfermedad.
- b) La que se da entre distintas especialidades médicas. Un mismo término adquiere significados diferentes en diferentes áreas de especialidad. Por ejemplo, el término “compensación” se utiliza en psiquiatría y en cardiología.
- c) La que tiene lugar dentro de una misma especialidad. Por ejemplo en el ámbito de la oftalmología se emplea *monoblepsia* para referirse a una variedad de discromatopsia en la que sólo se percibe un color y un estado en que la visión es más nítida cuando sólo se usa un ojo.

Otro de los fenómenos que no es ajeno al lenguaje científico son los extranjerismos. Los neologismos especializados se crean por la necesidad de referirse a los nuevos avances en los campos técnicos y científicos. Estos nuevos términos surgen en los países donde se llevan a cabo más innovaciones científicas y tecnológicas, por ello, los países menos productivos en este sentido que no tienen el idioma en común con los países punteros en investigación utilizan algunos de los procedimientos más comunes para la creación del nuevo vocabulario: préstamos y calcos. Ello da lugar a un gran número de extranjerismos en la lengua receptora de los términos.

Las siglas y los acrónimos constituyen otra importante fuente de tecnicismos y son especialmente útiles por su economía lingüística. Las siglas se forman tomando la primera letra de cada una de los términos de un sintagma: TAC (tomografía axial computerizada). La formación de los acrónimos es parecida, pero no idéntica, según Gómez de Enterría (2009a) en la formación de los estos no se respeta el principio de tomar únicamente la letra inicial de cada palabra que compone el sintagma, sino que se añaden o se suprimen algunas para que el resultado sea más sencillo de pronunciar. La necesidad de expresar la mayor información posible de la manera más concisa hace que ambos procedimientos

resulten de especial utilidad para los expertos en la materia, pero pueden dificultar o incluso impedir la comunicación al lego no familiarizado con ellos.

La prefijación y la sufijación son unos de los procedimientos de creación léxica más rentables, con ellos se pueden formar infinidad de nuevos términos gracias al aporte semántico de la partícula añadida. Algunas de ellas no existen por sí solas en la lengua y se utilizan únicamente en la composición de palabras, otras, sin embargo, son voces independientes con significado propio que, añadidas a otra, cambian el significado del vocablo con el que se combinan. Asimismo, por cuestiones fonéticas y ortográficas, suelen sufrir pequeñas modificaciones en la letra o letras finales para adaptarse a la inicial de la palabra a la que se unen. Los prefijos no alteran la categoría gramatical de la palabra a la que se incorporan, ni tampoco cambian radicalmente su significado, simplemente añaden una pequeña carga semántica. Por el contrario, los sufijos tienen la capacidad de modificar la categoría gramatical, dando así paso a la creación de sustantivos y adjetivos que tienen como raíz un verbo. En la sufijación verbal científica se usan afijos como: *-izar* y *-ificar*, entre otros, que dan lugar a verbos que rivalizan con otras formas tradicionales e incluso pueden llegar a ocupar su lugar. Además de estos sufijos del lenguaje común, en el lenguaje científico también se emplean afijos exclusivos de este tipo de lengua para crear tecnicismos. Estos no cumplen ninguna función sintáctica, sino que modifican la realidad conceptual a la que hacen referencia, por ejemplo: *-itis*, que indica inflamación (otitis), *-osis*, que denota un estado patológico, generalmente degenerativo (*artrosis*).

Otro tipo de tecnicismo que resulta muy común en el lenguaje científico son los epónimos, cuyo origen no proviene del lenguaje común, sino del nombre o apellido de un científico al que se atribuye un descubrimiento. A partir de ellos se pueden crear términos mediante dos mecanismos: por asociación del nombre propio con el significado del epónimo creando así una lexía compleja (*síndrome de Asperger*) o utilizando el nombre propio como una raíz de la que surgen compuestos y derivados, con este procedimiento se crean sustantivos, adjetivos y verbos, los dos últimos con la adición de sufijos que se usan de manera habitual (de Pasteur, químico francés del siglo XIX, *pasteurizar*). Otra forma de crear nuevos términos es tomar como referencia personalidades

históricas, dioses y figuras mitológicas. Puesto que no hay una sola manera de formar neologismos, es posible que un mismo nombre propio dé lugar a diferentes significantes que se forman por distintos procedimientos.

Como hemos mencionado antes, gracias a la difusión de la ciencia en los medios de comunicación de la sociedad actual, en ocasiones es confuso saber con certeza qué términos forman parte del conocimiento general de los hablantes y cuales permanecen reservados para uso exclusivo de los especialistas en la materia. Catalogar, por tanto, este tipo de vocabulario no es una labor sencilla. No obstante, según Gutiérrez Rodilla (1998: 106), el léxico especializado se puede clasificar en cuatro categorías:

- Banalizado: El que utiliza cualquier hablante para producir mensajes: *gafas, estómago, suma, multiplicación, sal, alcohol, etc.*
- De tronco común: Lo manejan los hablantes como usuarios, pero no como productores: *diuréticos, ozono, etc.*
- Fundamental o básico: Es con el que se aprende una materia: *leucocito, clorofila, derivada, coseno, eje de coordenadas, etc.*
- Ultraespecializado: El que utilizan sólo los profesionales cuando se refieren a su propia área de especialización.

## 2.2 Otras particularidades del lenguaje científico

Hasta el momento nos hemos ocupado de los tecnicismos del lenguaje científico, pues son una de las características más notorias que conforman la esencia del mismo. Pese a que ocupan un lugar protagonista a la hora de describir y adentrarnos en este tipo de lenguaje especializado, no son los únicos rasgos distintivos, también podemos encontrar particularidades sintácticas y estilísticas, que marcan una clara diferencia con otros lenguajes especializados y con la lengua general. Asimismo, estas otras características se pueden dar en mayor o menor medida dependiendo del grado de especialización del texto, de la temática y del destinatario.

Puesto que el cometido del lenguaje científico es hacer posible que la comunicación sea objetiva, exacta y sin ambigüedades sus textos presentan un alto grado de precisión siguiendo el orden lógico de la

oración para facilitar su comprensión y evitando figuras retóricas que entorpezcan la transmisión del contenido. Con el fin de especificar y delimitar es también frecuente que se recurra a la descripción, la definición, la clasificación, la enumeración, el cálculo, el razonamiento, la argumentación, la citación o la referencia. De igual modo, cabe mencionar que como señala Cabré (1993), en gran medida, esta precisión se logra mediante los términos que se emplean para dar forma al mensaje, y esta peligra cuanto mayor sea la sinonimia, la polisemia y la homonimia de los mismos. A lo que Gutiérrez Rodilla (2005) añade que se debe partir de tecnicismos cuyo significado está previamente delimitado y es monosémico. Asimismo, también se puede recurrir a la repetición constante de un mismo término en referencia a un concepto determinado. Esto resultaría inadmisibles en otro tipo de lenguajes, pero en aras de preservar la precisión del discurso esta es válida y ampliamente empleada por los usuarios del mismo.

Análogamente, y persiguiendo el mismo fin, conseguir la máxima concisión posible resulta fundamental para este tipo de lenguajes. El objetivo primordial es que el interlocutor no encuentre obstáculos en la comunicación, por ello se han de evitar las repeticiones innecesarias, los sinónimos superfluos, los conceptos redundantes y los circunloquios. Se trata de expresar la idea que se quiere transmitir con el menor número de palabras posible, en ocasiones se llegan a sustituir frases completas con la invención de un nuevo término. Como señalan Alberola et al. (1996) un texto recargado no siempre es sinónimo de una exposición de mayor calidad, sino que, por el contrario, entraña una dificultad añadida a la comprensión.

Otro de los rasgos más característicos del lenguaje científico es la neutralidad. Con ello se pretende que el lenguaje sea claro y no esté impregnado de términos que puedan dejar entrever las intenciones o el pensamiento del autor. La comunicación científica se caracteriza por la ausencia de connotaciones o matices afectivos. Al igual que la precisión, esta se puede alcanzar a través de los términos. Pero además de estos, como indica Cabré (1993:35-36) existen también otros rasgos que denotan neutralidad como: el predominio de la tercera persona, el plural de modestia, empleo abusivo de verbos impersonales, uso de la voz pasiva para evitar la presentación del sujeto de la oración, utilización de imperativos que evitan la apelación a una persona determinada

(*consideremos, supongamos, definamos...*) y sustantivación de verbos, de este modo se eliminan los morfemas personales y se reduce el interés por el agente. No obstante, como indican Cabré (1993) y Gutiérrez Rodilla (2005) existen procedimientos sutiles para poner en peligro esta supuesta neutralidad: en ocasiones la elección de un término responde a la afinidad con una determinada escuela científica o corriente ideológica, y el espacio que ocupan los contenidos es también un factor determinante que puede dejar entrever las intenciones del autor.

Debido a la influencia del inglés en el panorama científico internacional, gran parte de la evolución de la ciencia se publica en este idioma, estas obras se traducen a otras lenguas, entre ellas el español, para así poder llegar a un público más amplio. Dicha traducción puede dar lugar al calco de estructuras inglesas que no son propias de nuestro idioma o que se utilizan con poca frecuencia, como el abuso del gerundio y el uso excesivo de la voz pasiva. Por norma general, la lengua española prefiere el uso de la voz activa o de la pasiva refleja, pero en muchas ocasiones podemos encontrar textos plagados de oraciones en voz pasiva por influencia del idioma original en la traducción. Además, la falta de equivalentes morfosintácticos y semánticos en nuestro idioma para expresar nuevos conceptos hace que adoptemos extranjerismos en nuestra comunicación. De igual modo, aún cuando existe un término con traducción equivalente, es frecuente calcar, tomar prestado o adaptar un tecnicismo del inglés al español.

Hasta el momento nos hemos centrado en los conceptos de precisión, concisión y neutralidad para extraer las características estilísticas y sintácticas propias del lenguaje científico. A partir de estos rasgos hemos podido constatar que existe una gran predisposición por la imparcialidad y la impersonalidad del lenguaje como evidencia Cabré (1993: 155-156):

Las características de los textos especializados de carácter científico o técnico [...] reflejan esa tendencia hacia la despersonalización y la objetividad, a través de elementos como los siguientes:

- El uso de la primera persona del plural como fórmula de modestia
- La utilización de los verbos en presente
- La ausencia de exclamaciones

- El uso de las frases cortas
- La falta de redundancia innecesaria, en relación con los destinatarios del texto
- La utilización frecuente de las fórmulas impersonales
- La atención centrada en los sintagmas nominales
- El recurso a otros sistemas de representación incorporados en el texto

Con el fin de permitir un intercambio de información objetivo, preciso y sin ambigüedades entre especialistas y profesionales la variación dialectal se reduce a la mínima expresión. Ahora bien, aunque los textos especializados tienden a la despersonalización y la objetividad, como hemos visto, también pueden mostrar otras características complementarias tal y como expone Cabré (1993: 155-156):

- Representan a menudo un diálogo implícito entre el emisor y el destinatario.
- No explicitan las posiciones personales de forma manifiesta, aunque las mantienen a menudo y pueden detectarse en aspectos formales del texto (según el autor/en nuestra opinión/pensamos que...).
- Pretenden convencer indirectamente a los destinatarios, aunque la intención no sea explícita: argumentan, citan, ejemplifican, explican, etc.
- Presentan elementos de tipo metalingüístico como explicaciones, definiciones, paréntesis, sinonimias, etc. La cantidad de esos recursos funcionales depende del nivel de especialización de la comunicación y del conocimiento previo que los destinatarios tengan de una comunicación especializada. Cuanto menos especializado sea el destinatario, más redundancia y más elementos metalingüísticos deberá contener en texto.
- Las comunicaciones especializadas no prescinden de la elegancia del lenguaje, de la adecuación de las formas utilizadas, ni de una buena presentación del texto; por lo tanto, no renuncian del todo a la función poética del lenguaje.

Hasta el momento hemos explicado los rasgos más importantes del lenguaje científico. Para terminar con la caracterización del lenguaje

científico, y con el objetivo de aunar el presente apartado con el anterior y ofrecer así un resumen general de las particularidades de este lenguaje, proponemos una lista, con algunas modificaciones, confeccionada en primer lugar por Ortego Antón (2008):

- Terminología con carácter monorreferencial.
- Abundancia de términos complejos formados por términos aparentemente simples como acrónimos o siglas, y términos aparentemente complejos como derivados, compuestos, etc.
- Abundancia de cultismos grecolatinos.
- Préstamos, calcos y neologismos.
- Hermetismo debido al grado de especialización.
- Dobles grafías/ variantes que corresponden a un mismo término.
- Polisemia.
  - Existente entre la lengua común y el lenguaje médico.
  - Entre diferentes especialidades médicas.
  - Dentro de una misma especialidad.
- Epónimos.
- Verbos en 3ª persona del singular.
- Uso anecdótico de la 1ª persona del singular.
- Uso de la voz pasiva o pasiva refleja.
- Sustantivación.
- Predominio del singular frente al plural.
- Presencia de verbos impersonales.
- Abundancia de oraciones subordinadas y conectores.
- Abundancia de adjetivos referidos al tamaño, color, apariencia, consistencia y forma.

- Comparaciones y metáforas en las descripciones.
- Interrogaciones retóricas para estructurar el discurso.
- Objetividad.
- Función referencial del lenguaje.
- Clasificaciones y enumeraciones.
- Razonamiento lógico.
- Citas y referencias.

### **3. ORIGEN DE LA ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS DE ESPECIALIDAD**

La enseñanza de las lenguas de especialidad ha cobrado gran importancia en los últimos años. Estas se han convertido en una necesidad para muchas personas que quieren acceder a un puesto de trabajo en el mercado laboral global de las sociedades actuales, para aquellos que quieren introducirse en una disciplina de manera profesional y para poder llevar a cabo intercambios con otros profesionales que no comparten la misma lengua materna. Aprender una lengua con fines específicos implica tener un dominio relativo de la misma donde primen aquellos aspectos relacionados con los quehaceres profesionales del estudiante. Si bien los aspectos relevantes de la lengua común no se dejan de lado por completo, el profesor otorga prioridad a los contenidos específicos más relevantes para la formación del alumnado.

Los inicios del aprendizaje de este tipo de lenguas se sitúa en torno a los años 60 en los países anglosajones, donde se acuñaron las siglas ESP (*English for Specific Purposes*). Su desarrollo fue parecido al de la enseñanza de lenguas en general pero con las particularidades propias del género. Aunque es difícil delimitarlo con exactitud, el auge de este tipo de cursos en nuestro país se sitúa en torno a los años ochenta, ayudado por la anexión de España a la Comunidad Económica Europea en 1986 y por la celebración del V Congreso Nacional de Lingüística Aplicada en 1987, dedicado a la Enseñanza de la Lengua con Fines Específicos. Pero no es hasta 1998 cuando los títulos publicados dedicados al español con fines específicos pasaron a ocupar un lugar importante en el mercado de ELE.

Antes del ESP hubo una intensa actividad científica, militar y económica tras la Segunda Guerra Mundial que adoptó el inglés como lengua de comunicación. Algunos sectores, motivados por el deseo de acercarse al mundo laboral, precisaban de profesionales formados lingüísticamente en un campo concreto. Además, los avances en las diferentes disciplinas lingüísticas, como lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística sentaron las bases para esta nueva corriente en la enseñanza de lenguas y contribuyeron a hacer posible el desarrollo de la instrucción de lenguas con fines específicos. No obstante, no se libró de las críticas de aquellos expertos según cuyos pareceres carecía de un marco teórico y lingüístico, motivo por el que cuestionaban su validez.

Aguirre Beltrán (1998) define cinco etapas en el proceso de la enseñanza de las lenguas de especialidad:

- a. En la década de los 60 la enseñanza de las lenguas con de especialidad se centró en el análisis de registros. Se describen las particularidades léxicas y gramaticales para poder diseñar los materiales didácticos.
- b. En la segunda etapa el interés se centró en el análisis retórico o del discurso. Se planteaba un modelo de curso en que se explicase a los estudiantes cómo utilizar oraciones en diferentes actos comunicativos.
- c. A principios de los años 80 se propuso en análisis de la situación meta, que pretendía proporcionar una base científica, pero no supuso cambio alguno con las tendencias anteriores.
- d. Durante la cuarta etapa, también en los 80, el interés se centra en las destrezas y en las estrategias. Se le concede especial importancia al desarrollo de la comprensión lectora y auditiva, así como a estrategias que capacitasen al alumno para comunicarse de manera efectiva.
- e. La quinta etapa está representada por el enfoque centrado en el aprendizaje (*learning-centred approach*).

La necesidad de tener profesionales altamente preparados capaces de comunicarse en más de una lengua ha hecho que en la actualidad se ponga de relieve la comunicación en la planificación del aprendizaje

de sus respectivos campos. De esta manera se capacita al alumno en la competencia comunicativa que le permita desenvolverse de forma eficaz en su contexto profesional. Por ello, la funcionalidad y el contexto deben tener un papel primordial en la planificación y el planteamiento didáctico del idioma. Los contenidos gramaticales se casan con los funcionales, de manera que se adquieran las habilidades propias del campo de especialidad. De este modo se crea un entorno comunicativo favorable para aspectos discursivos, sociolingüísticos, socioculturales que propician la adquisición de las destrezas necesarias para desarrollar la actividad profesional.

### *3.1 Enfoques utilizados en la enseñanza de la disciplina*

La enseñanza de segundas lenguas y sus métodos han pasado por muchos enfoques a lo largo de su corta historia. A continuación explicaremos algunos de los que se han utilizado, pero han sido relegados a un segundo plano por su falta de resultados positivos en las situaciones comunicativas a las que debe hacer frente todo alumno de una lengua extranjera que pretende servirse de la misma en un contexto profesional. No obstante, cabe mencionar que todos ellos jugaron un papel importante en el desarrollo de la disciplina, especialmente el hecho de poner el foco de atención en el aprendizaje y en la importancia del análisis de las necesidades de comunicación del alumnado, lo que dio lugar a grandes avances dentro de este campo.

Uno de los métodos tradicionales en la enseñanza de toda lengua moderna, y especialmente del latín y el griego, es el de la gramática-traducción. En él se presta especial atención a las reglas gramaticales y a sus excepciones para después poner en práctica los conocimientos adquiridos mediante el trasvase de textos de una lengua a otra. Sin embargo, este enfoque no capacitaba a los alumnos para desenvolverse en situaciones reales de comunicación, pues su naturaleza hace que se centre en textos escritos, obviando por completo las destrezas orales y auditivas. Puesto que el objetivo principal de los estudiantes de una lengua de especialidad era la comunicación con otros se desechó este método y se llegó a la conclusión de que la enseñanza debía basarse en las situaciones de comunicación a las que deben enfrentarse los aprendientes.

La sugestopedia nació a finales de los años 70 como un método innovador en la enseñanza de lenguas extranjeras. Mediante técnicas de relajación y sugestión pretendía despertar y mantener la atención del estudiante para conseguir mejores resultados en el aprendizaje. A través de un estado de relajación y concentración mental el individuo es capaz de liberar la mente de recuerdos no deseados y dejar paso a otros deseados. El entorno de aprendizaje (profesor, decoración y música) es tan importante como el contenido que se estudia. Además de mostrar total confianza en el método, los docentes deben desarrollar habilidades de actuación, canto y ser capaces de dominar técnicas psicoterapéuticas. En la actualidad la sugestopedia rara vez se emplea, pues algunas destrezas como la comprensión lectora se dejan de lado.

El método directo defiende que el aprendizaje de una segunda lengua es muy similar al del idioma materno. Aquí se pone de relieve el uso de la lengua oral. El vocabulario se enseña a través de objetos, mímica, y otros elementos visuales y materiales. Dentro de este enfoque se hace uso exclusivo de la lengua meta y se pretende que el alumno sea capaz de deducir la gramática a partir de la presentación de ejemplos. La instrucción se basa en un patrón de interacción pregunta-respuesta primero entre profesor y alumno, y después entre el grupo de estudiantes. La lengua se aprende a través de la imitación de un modelo lingüístico y la memorización de frases y pequeños diálogos. El profesor es el protagonista de la clase ya que es quien proporciona el modelo de lengua y es quien crea la interacción en el aula.

Si bien el método gramática-traducción, la sugestopedia y el método directo han sido rechazados en la enseñanza la lengua extranjera, han supuesto un gran avance para la disciplina. A partir de ellos se y de sus carencias se ha intentado elaborar métodos más completos que aborden todas las destrezas y tengan en cuenta a los estudiantes a la hora de preparar el curso. Se ha pasado de tener un alumnado con un papel pasivo a un aprendiente que participa activamente en su proceso de aprendizaje. El profesor ya no es el protagonista de la enseñanza, sino que ahora es un guía y el alumno se ha convertido en el centro de la clase. Además, se tienen en cuenta los factores afectivos de los estudiantes para la preparación de los materiales que se llevan al aula y la interacción real entre los mismos estudiantes es fundamental para poder alcanzar la competencia comunicativa necesaria.

En la actualidad uno de los métodos más utilizados en España para la enseñanza de segundas lenguas es el enfoque por tareas. En él se trabaja en una unidad didáctica en la que, a través de tareas intermedias con objetivos y contenidos didácticos, se prepara a los alumnos para llevar a cabo una tarea final. Las actividades intermedias sirven para preparar dicha tarea final y son las que proporcionan la información necesaria para la misma. Los aprendientes deben ser capaces de entender, manipular, producir e interaccionar en la lengua meta, aunque con este enfoque se le da más importancia al significado que a la forma. El alumno desarrolla las tareas de aprendizaje al mismo tiempo que se implica en las actividades comunicativas. Los ejercicios parten del conocimiento previo que estos poseen, presentando un reto, un motivo para establecer una comunicación eficaz. En este enfoque se fomenta la autoimplicación del estudiante en su propio aprendizaje, pues se da cuenta del trabajo que realiza y de su importancia.

La dramatización es también un gran recurso en este tipo de enseñanza. Los aprendientes adoptan una identidad diferente a la propia para llevar a cabo una actividad. Se trata de poner a los alumnos en situaciones parecidas a las que pueden encontrar en su ámbito laboral y prepararlos para enfrentarse a ellas, de ese modo se busca un aprendizaje significativo. Las presentaciones orales también pueden resultar útiles, pues en ellas se ponen en práctica los recursos retóricos y se pueden desarrollar múltiples situaciones reales, como por ejemplo: reuniones con profesionales médicos, informes, entrevistas médico-paciente, etc.

La simulación global es otro de los métodos utilizados en los cursos de lenguas con fines específicos. Consiste en plantear una serie de actividades que se presentan en una situación comunicativa y los aprendientes deben desenvolverse en ella, bien adoptando una identidad distinta a la propia o manteniendo la suya. Se trata de imitar una realidad más o menos factible, pero no sólo se limita a ello. Según Cabré y Gómez de Enterría (2006) se pretende que sean capaces de inventar, crear, desarrollar y hacer realidad un proyecto común que se integra y forma parte de un proyecto real del ámbito profesional delimitado. El aprendizaje se sitúa ante situaciones reales que debe resolver al mismo tiempo que pone en práctica los conocimientos sobre el tema. La lengua se convierte en el vehículo de comunicación y el contexto pasa a ser un instrumento para conseguir un fin y no en un fin en sí mismo. En este método se

pueden utilizar juegos interactivos que propicien la interacción en el aula.

#### *4. Situación de la disciplina*

En los últimos años el español con fines específicos ha adquirido una gran importancia en el área de la metodología. Dicha relevancia se puede constatar con los diferentes cursos y módulos que ofrecen los programas de formación de profesores de español como lengua extranjera. La demanda de este aprendizaje viene unida a la necesidad del alumnado de ser capaz de participar activamente en contextos de comunicación especializada o profesional donde desarrollan su actividad laboral. En este sentido es importante que el profesor conozca bien el tipo de lengua al que se tiene que enfrentar su alumnado y hacer una programación acorde con los objetivos comunicativos de sus estudiantes.

En nuestro país la movilidad laboral de los profesionales ha propiciado un auge en la enseñanza de esta especialidad. Las editoriales se han percatado de estas nuevas necesidades y han comenzado a publicar materiales destinados a cubrir las carencias existentes hasta hace poco. Sin embargo, el estudio de esta disciplina no está tan extendido como el de otras lenguas de especialidad y la mayoría de materiales están destinados a los inmigrantes y a sus necesidades. Es decir, la mayoría de materiales se centran en que una persona con un dominio limitado del idioma sea capaz de afrontar una consulta médica en español. De este modo se les prepara para que puedan hacer frente a una entrevista clínica y sean capaces de transmitir sus dolencias para recibir un tratamiento adecuado a su problema de salud desde el punto de vista del paciente. Pero mientras muchos inmigrantes aprenden nuestro idioma, algunos centros de salud se han dotado de mediadores interculturales que eliminen la barrera del idioma y poder así contribuir a una atención sanitaria más adecuada y eficaz.

No obstante, y a pesar de que la gran mayoría de los materiales publicados en nuestro país toman como referencia el punto de vista del paciente, también existen algunos manuales destinados a los profesionales. Sin embargo, y pese a tratarse de un área de especial relevancia, el interés despertado en la enseñanza del español de las ciencias de la salud en las últimas décadas no ha ido acompañado de la creación de materiales pertinentes, pues en la actualidad los manuales al alcance del docente son escasos y, en la mayoría de casos, anticuados. Además, estos están

destinados a alumnos de niveles intermedios en adelante, dejando de lado por completo a aquellos estudiantes que desean adquirir la lengua en este contexto especializado desde los estadios iniciales del aprendizaje del idioma. Asimismo, los manuales publicados hasta la fecha tratan diferentes áreas de la sanidad española (ambulatorios, especialidades médicas, urgencias, etc.) de forma general. Por ello, si el profesor debe impartir su docencia a un grupo con necesidades específicas que difieren de los temas propuestos por estas publicaciones, deberá crear sus propios materiales. Lo que demuestra que existe un gran vacío en el campo y es necesario desarrollar enfoques prácticos que cubran las necesidades de alumnos con intereses específicos diversos de los propuestos por los materiales actuales.

Al contrario de lo que sucede en España, en Estados Unidos, este tipo de lenguaje de especialidad ha tenido un gran auge en los últimos años, debido a los flujos migratorios provenientes de América Latina y a la necesidad de los profesionales sanitarios de atender a una población que se encuentra con una gran barrera, el idioma. Podemos encontrar numerosos materiales destinados a los profesionales sanitarios: manuales, glosarios, libros de actividades, guías de conversación, etc. Pero no sólo los profesionales en activo se adentran en el estudio del español de las ciencias de la salud, sino que incluso las facultades de medicina ofrecen cursos a sus estudiantes para contar con profesionales altamente cualificados en el sistema sanitario una vez que estos se incorporen al mercado laboral.

En este país el interés suscitado por el español de la medicina sí ha ido acompañado de la creación de materiales didácticos y se pueden encontrar numerosos manuales dedicados a él. Además, a diferencia de lo que ocurre con los escasos manuales publicados en España, estos se dirigen a una amplia gama de niveles, desde estudiantes que se encuentran en los estadios iniciales hasta aquellos que poseen ya un dominio avanzado del idioma. Al contrario de los manuales españoles, no se centran en explicar el sistema sanitario norteamericano, sino que la mayoría de estos se enfocan en cómo abordar una visita médica desde el punto de vista del profesional, de manera que este pueda extraer la información necesaria para diagnosticar al paciente y prescribir el tratamiento más adecuado. Asimismo, se tienen en cuenta y se exponen aspectos culturales que pueden afectar a la salud del paciente. De este

modo los profesionales sanitarios pueden llevar a cabo una atención más adecuada sin que estos aspectos afecten al seguimiento y resultado de los tratamientos.

De estos profesionales se espera que sean capaces de comunicarse en la lengua del paciente, pero también que tengan cierto conocimiento y sean sensibles hacia la cultura de los mismos para mejorar su satisfacción con el trato recibido y poder llevar a cabo una comunicación más eficaz que promueva un seguimiento y resultados positivos de los tratamientos de estos pacientes. Además, se pretende así eliminar desigualdades en cuanto al trato que reciben otros usuarios que sí comparten la lengua materna o que no sufren barreras de comunicación debido al idioma con el profesional sanitario.

## BIBLIOGRAFÍA

Aguirre Beltrán, B. (1998): *Enfoque, metodología y orientaciones didácticas de la enseñanza del español con fines específicos*, Carabela, nº 44 (Septiembre 1998), pp. 5-29.

Alberola, P. et al. (1996): *Comunicar la ciencia*, Barcelona, Edicions del Bullent.

Alcaraz, E. (2000): *El inglés profesional y académico*, Madrid, Alianza editorial.

Cabré, M.T. (1993): *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*, Barcelona, Antártida/Empúries.

Cabré, M.T. (2005): *El estado actual de la investigación en terminología*, P.193-203 en Fuentes Olivera, P.A.

Cabré, M.T. y Gómez de Enterría, J. (2006): *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*. Madrid, Gredos.

Gómez de Enterría, M. J. (2009a): *El español lengua de especialidad enseñanza y aprendizaje*, Madrid, Arco libros.

Gómez de Enterría, M. J. (2009b): “El lugar que ocupan las Lenguas de Especialidad para la Enseñanza del Español Lengua Extranjera”, Comillas. *El español en contextos específicos: enseñanza e investigación*. XX Congreso Internacional de ASELE 23, 24, 25 y 26 septiembre de 2009, Cantabria, España. [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/20/20\\_0041.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/20/20_0041.pdf)

Gutiérrez Rodilla, B.M. (1998): *La ciencia empieza en la palabra: análisis e historia del lenguaje científico*, Barcelona, Península.

Gutiérrez Rodilla, B. M. (2005): *El lenguaje de las ciencias*, Madrid, Gredos.

Harris, Z. (1968): *Mathematical structures of language*, New York, Huntington.

Nunan, D. (1988): *The Learner-Centred Curriculum*, Cambridge, Cambridge University Press.

Nunan, D. (1997): *Getting started with learner-centred teaching*, en *English Teaching Professional*, 4, pp. 24-25.

Ortego Antón, M.T. (2008): *La Enseñanza de las lenguas de especialidad: el español de las ciencias de la salud*, trabajo fin de máster. Máster de enseñanza de español como lengua extranjera, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá. [http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011\\_BV\\_13\\_33ORTEGO.pdf?documentId=0901e72b811caab3](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2012bv13/2011_BV_13_33ORTEGO.pdf?documentId=0901e72b811caab3)

Sager, J. C. (1980): *English special languages: principles and practice in science and technology*, Wiesbaden, Oscar Brandsletter.



**LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN EL EXTRANJERO.  
UNA PROPUESTA METODOLÓGICA Y SU  
APLICACIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA NO  
REGLADA EN POLONIA**

**SPANISH TEACHING IN A FOREIGN COUNTRY.  
A METHODOLOGICAL PROPOSAL AND ITS  
APPLICATION IN EXTRACURRICULAR EDUCATION  
IN POLAND**

**BLANCA GARRIDO MARTÍN**

**NEREA SUÁREZ GARCÍA**

**UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

## **RESUMEN**

En numerosos trabajos, observamos las dificultades que implica la enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes en España. No obstante, no son tan abundantes aquellos que tratan dicha enseñanza en un contexto de inmigración distinto: el del profesor de español en un país extranjero. Consideramos que esta situación condiciona notablemente la experiencia docente y le aporta variables propias, así como algunas dificultades. Nos centraremos en este trabajo en el caso de Polonia, donde hemos tenido la oportunidad de aplicaren la enseñanza no reglada nuestra propuesta metodológica atendiendo a dos factores principales: el nivel de español y el fin específico del aprendizaje.

## **PALABRAS CLAVE**

Español, lengua extranjera, inmigración docente, fines específicos, Polonia.

## **ABSTRACT**

In many studies, we observe the difficulties of teaching Spanish as a foreign language to immigrants in Spain. However, there are not so usual those seeking education in a different context of immigration: the Spanish teacher in a foreign country. We believe that this situation significantly affects the teaching experience and brings its own variables, as well as some difficulties. In this work, we will focus on the case of Poland, where we have had the opportunity to apply our methodological proposal in informal education according to two main factors: the level of Spanish and the specific purpose of learning.

## **KEYWORDS**

Spanish, foreign language, teaching immigration, specific purpose, Poland.

## 1. INTRODUCCIÓN: LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN LA UNIÓN EUROPEA<sup>1</sup>

Es un hecho indiscutible que cuanto mayor extensión territorial, mayor variedad de lenguas y riqueza cultural existe; en este marco de pluralidad lingüística, conviven dentro de las fronteras políticas que organizan el continente europeo diversos idiomas de familias distintas, si bien no todos tienen el mismo número de hablantes y, de hecho, algunos se encuentran en peligro de extinción. Por ello, una de las prioridades de la Unión Europea (UE) es fomentar el multilingüismo en los países miembros– veintisiete hasta la fecha–, ostentando así la heterogeneidad intrínseca de la UE como una seña de identidad atendiendo no solo a los idiomas que, históricamente, han experimentado un mayor desarrollo, como el inglés, el francés o el alemán, sino también las numerosas lenguas minoritarias. Efectivamente, en la UE, además de las veinticuatro lenguas oficiales, se hablan más de sesenta lenguas regionales o minoritarias autóctonas, que cuentan con un total de unos cuarenta millones de hablantes, como el catalán, el euskera, el frisón, el galés, el sami y el yidis. Concretamente, el multilingüismo es incentivado desde la UE<sup>2</sup> porque:

- Mejorar los conocimientos lingüísticos de niños, jóvenes y adultos facilitará que muchos puedan estudiar o trabajar en otros países de la UE y aumentará sus perspectivas laborales en general
- El conocimiento de idiomas extranjeros hace posible la comprensión intercultural, esencial para vivir juntos en una Europa multilingüe y multicultural las empresas necesitan personal multilingüe para poder hacer negocios por toda Europa
- La industria lingüística –traducción e interpretación, enseñanza de idiomas, tecnologías lingüísticas, etc.– es una de las ramas de la economía que crecen con mayor rapidez

---

1. En este marco introductorio nos centraremos en la situación del español en la Unión Europea y no en otros puntos geográficos por motivos prácticos de espacio y objetivos de este trabajo, ya que vamos a abordar la enseñanza de español en Polonia, uno de los países recientemente incorporados a la Unión.

2. Extraído del sitio web de la UE [http://europa.eu/pol/mult/index\\_es.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_es.htm).

De esta manera, gran parte de las iniciativas para proteger y promover las lenguas de la UE están enfocadas en su enseñanza y aprendizaje, promoviendo el conocimiento de, al menos, tres lenguas: la materna y dos extranjeras. A este respecto, una de las medidas implantadas por la Comisión Europea (CE) es facilitar la movilidad de los estudiantes con programas como Erasmus +, el nuevo programa de educación, formación, juventud y deporte de la UE (CE, 2014), que permitan a los jóvenes entrar en contacto con nuevas y diferentes culturas, así como el conocimiento de sus lenguas. Estas iniciativas son respaldadas por los ciudadanos de la UE: según los datos reunidos (CE, 2012), el aprendizaje de segundas lenguas es uno de los principales intereses de los europeos, quienes consideran prácticamente en su totalidad que el dominio de otros idiomas es útil para ellos mismos (88%) y para sus hijos (98%).

Sin embargo, no todas las lenguas gozan del mismo estatus dentro y fuera de la CE, a pesar de los esfuerzos por promover la no desaparición de las lenguas minoritarias. De esta manera, si bien la UE ofrece medios para su aprendizaje, así como la movilidad a los diferentes países, los alumnos de lenguas extranjeras suelen guiarse por un criterio de *utilidad* del idioma y prefieren aprender las lenguas que ofrecen una mayor promoción profesional, facilidad para viajar y aplicabilidad diaria (ver *Tabla 1*), como son el inglés<sup>3</sup>, considerada la lengua extranjera más útil por el 67% de los europeos, seguida del alemán (17%) y el francés (16%) en menor medida. El español gana cada vez más adeptos, siendo considerada la cuarta *lengua útil* a nivel general europeo por el 14% de los encuestados.

---

3. “At a national level English is the most widely spoken foreign language in 19 of the 25 Member States where it is not an official language (i.e. excluding the UK and Ireland)” (CE, 2012: 6).

QE2. In your opinion, what are the main advantages of learning a new language?

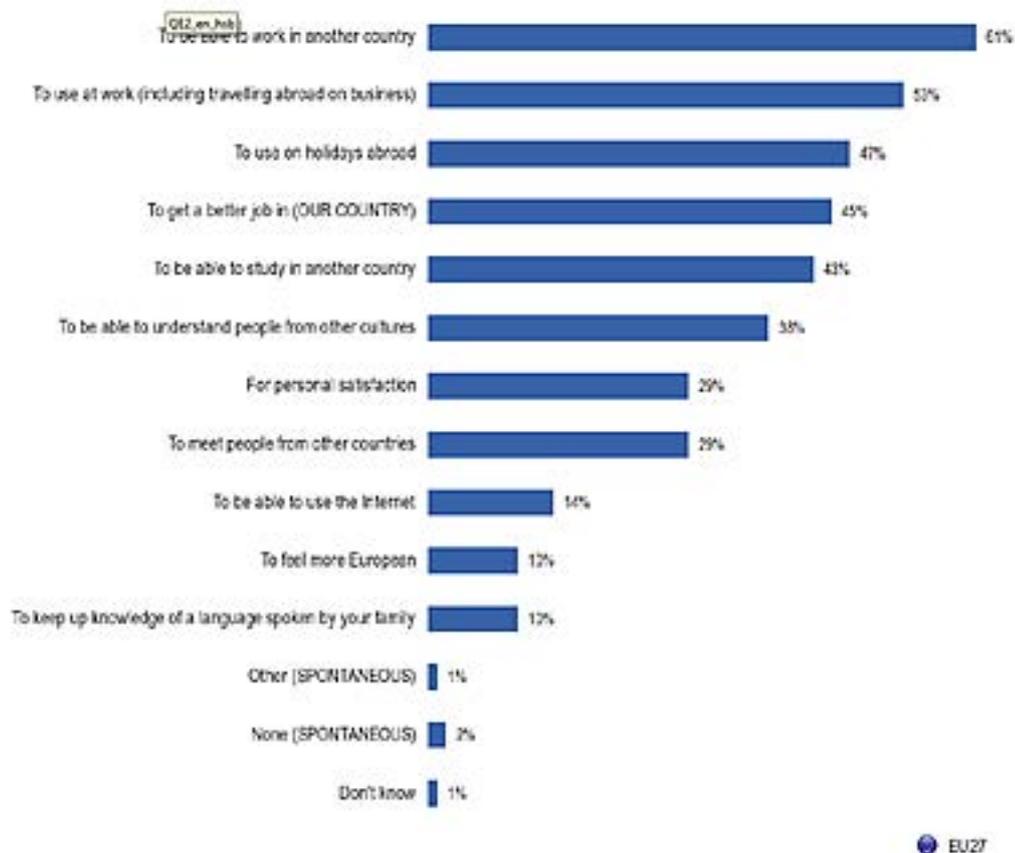


Tabla 1. Ventajas de aprender una lengua extranjera según los europeos (CE, 2012: 62)

Como consecuencia, el flujo de habitantes entre los países de la UE dependerá en gran medida no solo de las circunstancias político-económicas del momento –sobre todo si tenemos en cuenta que, junto con viajar, la principal razón de migración es la búsqueda de trabajo, objetivo acentuada por la difícil situación económica que atraviesan varios países europeos–, sino de las lenguas habladas en su territorio. Una tercera variable se suma si nos centramos en los profesores de español que deciden buscar trabajo fuera: la demanda de la lengua que se pretende enseñar. En cuanto al español, Fernández Vítóres (2010-2011: § 7) afirma que su situación en la UE “está determinada fundamentalmente por tres factores: su estatus de lengua oficial, su elevado número de hablantes nativos y su fuerte proyección como lengua de comunicación internacional fuera de la Unión”.

Según los datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística (INE, 2013), el flujo migratorio de los españoles de entre veinte y treinta

y cuatro años en los últimos años se da de manera destacada en Reino Unido, Francia, Alemania y Suiza con la siguiente distribución:

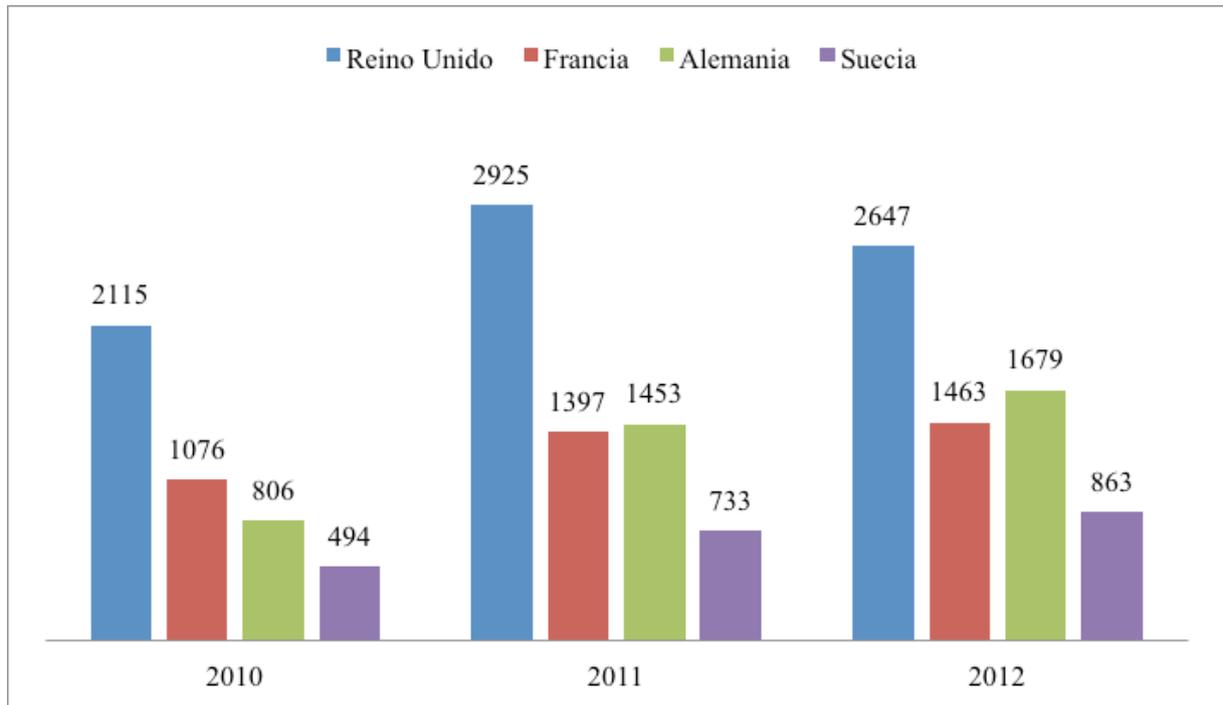


Tabla 2: Número de emigrantes españoles por país y año, elaboración propia basada en datos del INE

Como puede verse, Reino Unido y Francia están a la cabeza de los países de destino preferidos entre los emigrantes españoles. Creemos que no es una casualidad que estos dos sean también los países donde el español es la segunda lengua útil, razón que, junto con sus circunstancias particulares de tipo político, económico, histórico, etc., favorece que sean la primera opción de los profesores de español que deseen establecerse profesionalmente en un país extranjero. También podría serlo Suecia, el cuarto país de nuestra tabla, ya que según el Eurobarómetro Especial 386, “respondents in Sweden and the UK (34% in each), France (28%), the Netherlands (27%), Ireland (25%) and Denmark (20%) are more likely than those in any other Member State to believe Spanish is an important language” (CE, 2012: 80).

No obstante, es lógico pensar que el número tan elevado de emigrantes a otros países en comparación con otros como Bulgaria (17, 16 y 3 emigrantes respectivamente en los tres años), o Rumanía (14, 7 y 15) supone también una mayor oferta de docentes y, por tanto, mayor competencia. Una alternativa puede ser emigrar a países como los últimos mencionados, cuya lengua oficial no es una de las mayoritarias

de la UE (inglés, francés y alemán), donde, además, se tiene un mayor conocimiento de otras lenguas.

Nuestro caso ha sido el de Polonia, un país que nos ha ofrecido fructíferas experiencias como profesoras de español y que nos ha dado la oportunidad de aplicar una metodología propia en los distintos grupos donde hemos trabajado. Se trata, por tanto, de un trabajo que aborda cuestiones concretas sobre la enseñanza de español como lengua extranjera en una situación en que el docente es un inmigrante en el país donde se dispone a ejercer su profesión, factor que afecta notablemente a la metodología empleada. Por ello y para ofrecer un mayor contexto, expondremos brevemente las características de Polonia como país y la situación del español como lengua extranjera (§ 2) para luego presentar el objetivo principal de nuestro trabajo, así como la metodología empleada (§ 3), y exponer nuestra propuesta metodológica y su aplicación en un sector concreto de la educación polaca: la enseñanza no reglada en academias, centros infantiles y centros propios (§ 4). Finalmente, mostraremos las conclusiones extraídas y las líneas futuras de trabajo que se abren con esta primera incursión en la enseñanza de español como lengua extranjera en Polonia (§ 5).

## **2. ENSEÑAR ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA EN POLONIA**

Polonia se ofrece como una alternativa factible a los grandes países europeos para trabajar como profesor de español. Como veremos a continuación de manera desarrollada, se trata de un país donde la presencia del español aún es poco significativa en el sistema educativo; no obstante, es una lengua cuya demanda ha incrementado notoriamente en los últimos años debido a los programas de intercambio dentro de la enseñanza, así como al aumento de las relaciones económicas entre Polonia y España. Su situación económica es de las mejores a nivel europeo y, además, la presencia de españoles allí es poca, lo que deriva en una mejor valoración del profesorado nativo de español y más facilidades para encontrar trabajo.

## 2.1. Datos generales del país: demografía, política y economía<sup>4</sup>

La República de Polonia se encuentra en Europa Central y cuenta con una superficie territorial de 323.679 km<sup>2</sup>. Su población en julio de 2014 es de unos 38,346.279 habitantes. La capital es Varsovia y sus principales ciudades Łódź, Cracovia, Wrocław y Poznań. La composición étnica del país es bastante homogénea, ya que el 96,9% de la población es polaca. La edad media de la población es de unos 39 años y la esperanza de vida, de 76. La lengua oficial es el polaco y no existen otras lenguas socialmente relevantes, si bien están reconocidas algunas lenguas minoritarias que se ofrecen en algunos centros educativos. La religión mayoritaria es el catolicismo, profesado por el 87, 2% de la población.

Polonia es una República parlamentaria y su moneda nacional es el Zloty, cuyo promedio actual es 1,00 € = 4,18 Złoty. Entró a formar parte de la UE el 1 de mayo de 2004, lo que supuso el acceso a importantes partidas de fondos europeos y la adaptación de la legislación polaca a las directrices de Bruselas. Su participación e importancia en la economía mundial han aumentado notablemente en los últimos años, muy especialmente a partir de 1990, cuando comenzó a desarrollar una política de liberación económica y tras su posterior adhesión a la UE en 2004. A día de hoy, Polonia se perfila como uno de los mercados de mayor potencial inversor de Europa, principal receptor directo de ayudas de la UE e importante receptor de otras entidades internacionales como el Banco Mundial, el Banco Europeo de Reconstrucción y Desarrollo y el Banco Europeo de Inversiones. Se trata, además, del único país de la UE que ha conseguido esquivar la recesión económica durante el período 2009-2012, siendo su tasa de paro en febrero de 2014 del 14,4% de la población.

---

4. Estos datos generales han sido extraídos de distintas fuentes: *The World Fact Book* de la CIA (2014), la Oficina Central de Estadísticas de Polonia (2014 y 2013), la Oficina Económica y Comercial de España en Varsovia (2013) y la ficha de la Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (Junta de Andalucía) y Extenda (Agencia Andaluza de Promoción Exterior) (2013). Los datos relativos a la educación polaca provienen del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2012), del Centro de Formación de Profesores de Varsovia (2013), de la Oficina Central de Estadísticas de Polonia (2013), así como de las páginas del Instituto Cervantes y otros centros no reglados que indicaremos en su apartado correspondiente.

## 2.2. Educación

### 2.2.1. Breve descripción del sistema educativo polaco.

La gestión del sistema educativo polaco se realiza desde distintos niveles: el Ministerio de Educación Nacional se encarga de la política educativa estatal, mientras que al frente de la administración educativa regional se encuentra un delegado regional de educación (*kurator*). Desde el curso académico 1999/2000 se ha ido introduciendo la reforma educativa.

El sistema educativo no universitario comprende las siguientes etapas: educación infantil, primaria y secundaria, además de las enseñanzas especiales. La enseñanza obligatoria comienza a los 5 años y termina a los 16. A continuación, el alumno puede continuar con su formación de bachillerato en los liceos (16-18 años) o escuelas técnicas y formación profesional básica (ambas 16-19 años); la educación universitaria comprende entre los 19 y 23 años. La escolarización es prácticamente total, siendo la tasa de alfabetización del 99,7% y una tasa muy baja de fracaso escolar en todas las etapas comunicativas.

### 2.2.2. La enseñanza de lenguas extranjeras: el español en el sistema educativo polaco.

La situación del español en Polonia, así como en otros países de Europa del Este, ha de considerarse de manera distinta a otros países de la UE, ya que se ha demostrado que, en comparación con los países miembros más antiguos, los incorporados con posterioridad a 2004 muestran una escasa difusión del español, sobre todo por tratarse de regiones con lenguas de familias distintas a la del español, la romance. No obstante, este interés ha ido aumentando en los últimos años. Según Otero Roth y Ferrari Sánchez (2010-2011: § 4.5):

[e]xisten dos motivos principales para ello: la preferencia por el español frente a otras lenguas también de reciente introducción en los sistemas de enseñanza debido a su utilidad a nivel global y la fuerte tendencia migratoria de ciudadanos de estos países hacia España [...]. Además, se trata de países con una mentalidad muy abierta hacia el aprendizaje de lenguas<sup>5</sup>.

---

5. Precisamente uno de los problemas que existen en otros países extranjeros para la enseñanza de otros idiomas es la existencia de una tradición monolingüe y una actitud de exclusividad hacia la lengua en cuestión, como la denominada *English Only* que se da no tanto entre los hablantes anglosajones, sino sobre todo en la población hispana en Estados Unidos (Jarvis, 1998).

A raíz de su entrada a la UE, la educación polaca ha tomado parte notablemente en los programas de intercambio de estudiantes (Sócrates y Erasmus) con el objetivo de promover el aprendizaje de, al menos, dos lenguas extranjeras<sup>6</sup>. De hecho, según los datos del Organismo Autónomo Programas Educativos Europeos (OAPEE) (2013), Polonia ha sido en el curso 2011/2012 el país que ha proporcionado mayor número de estudiantes Erasmus, no solo a nivel europeo, sino también español; es decir Polonia es el país que mayor número de estudiantes envía a España<sup>7</sup> (el 17,8% del alumnado Erasmus). A nivel europeo, los destinos preferidos por los Erasmus polacos son Alemania, Francia y España, países cuyas lenguas tienen una oferta desigual en los centros escolares. En estos, las lenguas extranjeras más estudiadas en los últimos cursos académicos y sus estudiantes matriculados son:

Lengua extranjera	2009/2010		2011/2012		Diferencia (%)
	N.º alumnos	Porcentaje	N.º alumnos	Porcentaje	
Inglés	4,405.750	86,2%	4,398.940	91,6%	- 0,2%
Alemán	1,712.440	33,5%	1,868.809	38,9%	9,1%
Ruso	229.570	4,5%	245.672	5,1%	7%
Francés	137.710	2,7%	142.615	3%	3,6%
Español	24.080	0,5%	39.748	0,8%	65,1%
Italiano	12.470	0,2%	16.361	0,3%	30,9%
Latín	25.410	0,5%	21.619	0,5%	- 14,9%
Otros	2.860	0,1%	1.868	0,6%	- 34,6%

Tabla 3. Número y porcentaje de alumnos matriculados en lenguas extranjeras, elaboración propia a partir del informe del Centro de Formación de Profesores (2013)

Como puede observarse en la tabla, las lenguas extranjeras son el inglés, el alemán y el ruso. El caso del inglés es fácilmente explicable por

6. No obstante, según los datos del Eurobarómetro 386 (CE, 2012), en comparación con el 243 (CE, 2006), la proporción de los hablantes de, al menos, una lengua extranjera, ha descendido en Polonia siete puntos, quedando en un 50% de la población, mientras que los de al menos dos han bajado diez puntos hasta el 22%.

7. Cabe destacar que España sigue siendo el país de la UE más demandado para realizar un programa de movilidad Erasmus (4.554), seguida de Alemania (4.491) e Italia (3876) (OAPEE).

su consideración de *lingua franca* a nivel mundial; en cuanto al alemán y el ruso, hemos de recurrir a la historia nacional y las circunstancias históricas de su relación. El francés es la lengua romance más estudiada, siendo la presencia del español en el sistema educativo en Polonia aún escasa y ofertada en pocos centros<sup>8</sup>. La etapa educativa reglada que cuenta con mayor presencia del español es la secundaria no obligatoria (liceos) y la universitaria, sobre todo en los estudios de Filología Hispánica, con mayor número de alumnos matriculados (2011/2012) en las universidades de Varsovia (702), Cracovia (247) y Łódź (149). En la mayoría de los centros, el español se estudia como segunda lengua extranjera destacando, entre los casos en que se estudia como primera lengua extranjera, el programa de Secciones Bilingües.

No obstante, es significativo que sea la lengua que mayor incremento de alumnos matriculados ha experimentado: un aumento de un 65,1% en el curso 2011/2012. Algo similar le ocurre al italiano, por lo que cabe deducir que la población joven empieza a interesarse por otras lenguas. Esta demanda creciente de español se ve limitada por la poca presencia de españoles (y, por tanto, profesores de español nativos): según los datos ofrecidos por el INE, los españoles que emigraron a Polonia en los años 2010, 2011 y 2012 son 35, 47 y 57 respectivamente. Sin embargo, lejos de ser una desventaja, esta situación debe ser vista como una oportunidad para el docente de español como lengua extranjera, pues las facilidades para el acceso a la enseñanza, debido a la necesidad de docentes en los centros escolares, son un aliciente para ejercer dicha profesión, así como la consideración misma del nativo de español, que es altamente positiva.

A este respecto, cabe señalar la importancia del Instituto Cervantes en Polonia, que cuenta actualmente con dos centros (Varsovia y Cracovia) y con una matrícula de alumnos para el curso 2011/2012 de 3.500 alumnos.

### 2.2.3. La enseñanza de español en la educación no reglada.

Lo dicho anteriormente puede aplicarse a la enseñanza no reglada, donde el interés de los alumnos por aprender español se encuentra también en alza, obligando a numerosas academias privadas a incluirlo en su oferta de enseñanza de idiomas. Es en este sector en el que hemos

---

8. Estos datos pueden compararse con los aportados por Murcia Soriano (2006 y 2006-2007) para el español en Polonia en los años anteriores.

tenido la oportunidad de realizar nuestra primera incursión en la enseñanza del español como lengua extranjera, concretamente en la ciudad de Łódź que, como hemos visto, es la tercera ciudad polaca en estudiantes en Filología Hispánica. No es de extrañar, por tanto, que en ella haya un considerable número de personas que desean aprender español de manera informal en escuelas y academias, como *Pingwinek*<sup>9</sup>, el *Centrum Języków Romańskich*<sup>10</sup>, o mediante clases particulares.

### 3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

#### 3.1. Breve descripción de los objetivos

Con este trabajo, pretendemos proponer una metodología útil para el profesor de español en el extranjero que recoja la experiencia docente sin perder de vista las necesidades del alumno. Concretamente, abordamos esta cuestión en un contexto de *inmigración docente*, esto es, el profesor es quien se encuentra fuera de su área de confort y necesita adaptarse a la cultura y al país al que ha emigrado a la vez que tiene que transmitir en su enseñanza la lengua y cultura nativas. Este factor nos parece fundamental porque la situación del profesor en el extranjero favorece la empatía con el alumno y condiciona en gran medida el transcurso de las sesiones, llegando incluso a un intercambio de aprendizajes y culturas. Este *quid pro quo* se diferencia de la enseñanza de español en España en que el alumno inmigrante se encuentra continuamente inmerso en el ambiente de la lengua meta, mientras que en nuestro caso el profesor es prácticamente el único *input* que el alumno va a percibir sobre la cultura y la lengua españolas. Este hecho, así como los intereses del aprendiz y las características propias de un país como Polonia para aprender lenguas extranjeras, acentúan la individualización en la programación de las sesiones y condicionan la selección de los materiales, los temas que se traten en las distintas sesiones y, sobre todo, la metodología. Por ello, nuestra propuesta muestra distintas posibilidades según el fin específico: si el alumno desea buscar trabajo y vivir en España, solo conocer la cultura y la lengua, etc., además de contemplar distintos niveles de conocimiento previo del español.

Como hemos visto, en el caso de Polonia, el acercamiento a los españoles, frecuentemente, voluntario y por placer: como en otros países europeos,

---

9. <http://www.pingwinek.com.pl/>.

10. <http://www.jezykiromanskie.com.pl/>.

se considera el inglés como la lengua que promociona a su hablante en el ambiente laboral y, por otra parte, la lengua romance más demandada es el francés. El aprendizaje de español es más bien una inquietud cultural de los alumnos que, por lo que hemos visto, ha ido aumentando en los últimos años, si bien no faltan casos de personas que desean buscar un futuro en España y deciden aprender el idioma previamente, aún en su país. Esto quiere decir que la situación será distinta a, por un lado, los casos de inmigrantes en España, que tienen la necesidad de aprender la lengua a la mayor brevedad posible para desenvolverse en el contexto en que ya se encuentran y, por otro lado, el aprendizaje de español en un país en que esta lengua se considere más útil. En general, los demandantes de español cuentan con un nivel socioeconómico y cultural medio-alto que, junto con la voluntariedad del aprendizaje, determina un ambiente de *comfort*, de positividad y relajación emocionales, que son un gran valor añadido a la hora de obtener resultados. La presión interna –la que se hace el propio alumno– y la externa –el contexto y la sociedad– son, por tanto, diferentes y la adquisición del español como lengua extranjera es más pausada y relajada, más disfrutada, y determinada por los intereses personales del alumno.

### 3.2. Metodología

Partimos de la convicción de que la lengua es un instrumento comunicativo, transmisor de conocimientos y culturas; va más allá, por tanto, del sistema de signos, la gramática. Creemos que la adquisición de una lengua se ve condicionada además de por factores lingüísticos como la propia lengua, por factores extralingüísticos como el contexto de aprendizaje, la cultura nativa de los alumnos, la edad, las experiencias, etc. Por ello, nuestro punto de partida para esta propuesta será un enfoque comunicativo de la lengua combinado con una concepción constructivista de la educación.

Tener una concepción constructivista de la educación es aplicar una filosofía de trabajo que nos ayude a programar y a tomar decisiones como docentes. Bajo esta filosofía entendemos que el aprendizaje es la construcción (reconstrucción) continua de conocimientos por parte del alumno en relación con el medio que lo rodea; en este proceso, hay una primera fase de asimilación que se relaciona con los conocimientos y esquemas que ya posee el alumno, una segunda de acomodación de dichos conocimientos y una última fase de reajuste;

de manera cíclica estos procesos hacen avanzar en el dominio de una competencia. Dicho proceso es diferente en cada uno de los alumnos. La teoría constructivista planteada por Piaget, es combinada con la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel *et al.* (de 1963 a 1968), el aprendizaje por descubrimiento de Bruner (1960) y la teoría histórico-social de Vygotsky (1978, 1991). Estas concepciones teóricas en las que se sustenta la educación moderna han sido analizadas y revisadas por numerosos autores<sup>11</sup> quienes validan la efectividad de dicha filosofía, es más, hoy día los docentes que impregnan sus programaciones de las ideas constructivistas se consideran alejados de la educación tradicional. Ejemplo de ello es Díez (1995), que nos abre las puertas de su aula dejándonos ver como es el día a día en una escuela constructivista, o Porlán, García y Cañal (1988) que exponen la combinación de la enseñanza de las ciencias con el constructivismo. Y si nos centramos en la enseñanza de la lengua también podemos encontrar escritos como los de Melero (2000), Richards y Rodgers (1986) o Williams y Burden (1997).

Nosotras en este trabajo proponemos un maridaje entre el constructivismo más aplicado a la pedagogía y la enseñanza de español como lengua extranjera desde un enfoque comunicativo. Esta unión viene dada por nuestra propia experiencia como docentes y alumnas y de ella hemos obtenido provechosos resultados.

Las concepciones pedagógicas del constructivismo actual encajan perfectamente con el ya mencionado enfoque comunicativo de la lengua. Desde que Hymes a mediados de los años sesenta empezó a hablar en términos de *competencia comunicativa*, se ha difundido entre profesores, investigadores y otras personas interesadas en el lenguaje –y en particular en el campo de la enseñanza de una segunda lengua (y extranjera)–. Este interés central en el lenguaje como comunicación es desviarse de la consideración más tradicional del lenguaje como gramática. Para la definición de esa competencia comunicativa hacia la pedagogía comunicativa, tomamos como referencia la obra de Canale (1995).

Aprender significativamente no deja de ser adquirir conocimientos aplicables en nuestra vida cotidiana intentando eliminar la barrera

---

11. Como ejemplo de una de estas revisiones recomendamos la excelente monografía de Mazarío Triana (2013).

tradicional entre lo académico y lo cotidiano. Vygotsky concebía al sujeto social no solo activo, sino más allá, interactivo; este es el marco que queremos presentar, una propuesta metodológica en que profesor y alumno tengan una participación interactiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Asimismo, no olvidamos la dimensión afectiva que engloba todo lo que hacemos en la vida, pues somos seres que nos relacionamos sentimentalmente con el mundo que nos rodea. La autoestima, la empatía o la motivación son variables que influyen directamente en nuestra evolución como personas y en todo lo que nos proponamos; y cómo no, en el aprendizaje de una nueva lengua. Para adentrarnos en la inteligencia emocional contamos con Goleman (1995), que ha desarrollado un estudio muy exhaustivo; y con el *mapa del terreno* de Arnold y Brown (2004), donde descubrimos *cuánto afecta la afectividad* en el aprendizaje de las lenguas.

#### **4. PROPUESTA METODOLÓGICA**

La propuesta metodológica que presentamos nace de la conjunción de las teorías expuestas en § 3 y ha sido aplicada durante distintas sesiones en el curso académico 2013/2014. Concretamente, presentamos las experiencias y resultados obtenidos en diferentes centros de Łódź (Polonia), tal y como hemos expuesto en § 2. La práctica docente del profesor de ELE ha de amoldarse a las necesidades de la clase a partir de unos presupuestos teórico-metodológicos; en esta ocasión, ofreceremos sesiones realizadas con adultos hablantes nativos de polaco.

La concepción de que el alumno es el dueño de su propio aprendizaje es el punto de partida y vertebrador de nuestra propuesta pedagógica. Esta línea de trabajo deja al profesor como guía, como un agente socializador de la nueva cultura que el alumno debe incorporar y dador de recursos. La individualización no es solo tenida en cuenta en lo referente a cómo aprenden, pues cada alumno es un mundo, sino también a los fines específicos y motivaciones que los impulsan a aprender. En una programación individualizada es trabajo del profesor combinar ambos factores para ofrecer una selección de recursos y materiales acordes con el alumno en particular.

En nuestra propuesta metodológica presentaremos tres modelos estandarizados de alumnos teniendo en cuenta dos variables: el nivel de español y el fin específico por el que lo estudian, describiendo cómo abordamos una sesión tipo según cada uno de los tres casos. Posteriormente expondremos resumidamente la muestra real de sujetos con los que hemos trabajado.

Antes de introducirnos en las programaciones, nos gustaría destacar la utilidad del uso de internet en nuestra propuesta metodológica, pues la programación la concebimos como una guía para el profesor, pero que es susceptible de ser modificada en tiempo, estructura y contenido según el devenir de la propia sesión; de ahí la concepción interactiva del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, el acceso a un recurso interactivo como internet, es una fuente de inagotables recursos.

#### *4.1. Programación de sesiones estandarizadas según las variables: nivel y fines específicos*

4.1.1. Nivel: Alto. Fin específico: vivir con trabajo temporal y estudiar en España (Erasmus).

En este caso supuesto, presentamos la programación de una sesión en la cual el objetivo que se propone el alumno es adquirir competencias lingüísticas requeridas en la selección de personal. Para llevar a cabo dichos objetivos, nos hemos propuesto como contenidos principales el *currículum vitae*, las cartas de presentación y las entrevistas de trabajo.

Esta sesión se desarrolla durante 90 minutos, y comienza con una conversación durante los primeros minutos en los que preguntamos por las inquietudes del alumno a la hora de encontrar trabajo. La selección de preguntas que presentamos a continuación (ver *Tabla 4*) permitirán una simulación de entrevista de trabajo cambiando los papeles de entrevistador y entrevistado durante unos 40-50 minutos. De manera activa e interactiva se irán combinando según la demanda.

Preguntas del entrevistador		Preguntas del entrevistado
Generales	Específicas	
¿Cómo se definiría? ¿Qué estudios tiene?, ¿Por qué los escogió?, ¿Volvería a estudiar lo mismo? ¿Ha trabajado antes? ¿Por qué se fue o lo despidieron? ¿Su anterior trabajo cumplió sus expectativas? ¿Qué ha hecho mientras estaba desempleado? ¿Prefiere trabajar solo o en equipo? ¿Cuánto cree que debería de ganar? ¿Cuáles son sus puntos fuertes? ¿Y sus puntos débiles? ¿Domina idiomas? ¿Cuáles?	¿Qué experiencia tiene usted en este campo? ¿Qué sabe de esta empresa? ¿Qué ha hecho para mejorar su conocimiento en el último año? ¿Por qué quiere trabajar para esta organización? ¿Cuánto tiempo espera quedarse trabajando para nosotros si es contratado? ¿Cuál es su filosofía hacia el trabajo? ¿Cómo sería un activo para la empresa? ¿Cuál sería su puesto de trabajo ideal? ¿Por qué cree que haría bien este trabajo?	¿Cuáles serán las responsabilidades del día a día que deberé asumir? ¿Cuáles son las oportunidades de formación? ¿Cuál es el mayor reto al que se enfrenta la empresa actualmente? ¿Qué criterios sigue la empresa para encontrar el mejor candidato al puesto? ¿Quién será mi jefe inmediato? ¿Cree que cumplo los requisitos que la empresa busca?

Tabla 4. Preguntas para simular una entrevista de trabajo

En la segunda parte de la sesión vamos a utilizar el *currículum vitae* del profesor para analizarlo formalmente y que sirva como guía al alumno para que escriba o bocete el suyo propio. La demanda de información al respecto la irá solicitando el alumno según la necesite. En esta actividad dedicaremos un tiempo aproximado de 20-25 minutos.

Para terminar el tiempo de la sesión propondremos al alumno como material complementario con el que trabajar en casa –la lectura de dos modelos de carta de presentación y el intento voluntario de la redacción de una– y la valoración por ambas partes de los materiales y el ritmo de la sesión con la correspondiente propuesta de mejora.

#### 4.1.2. Nivel: Medio. Fin específico: conocimiento de la cultura.

Tratando Cervantes y *El Quijote* en esta sesión nos marcamos como objetivo ir adquiriendo competencias lingüísticas que permitan la comprensión y el análisis de la información de textos expositivos, los contenidos que trabajamos bajo los textos divulgativos son el presente intemporal, las definiciones, las comparaciones, los conectores.

De los 90 minutos que tenemos de trabajo, vamos a comenzar con una conversación relajada durante unos 5 minutos sobre el transcurso de la semana, narración de hechos pasados o planes futuros inmediatos.

El interés que despierta en el alumno la figura universal de Cervantes y de su obra *El Quijote* nos brinda la oportunidad de analizar la vida y obra del autor. Mediante una conversación inicial el alumno expone los conocimientos que tiene sobre el tema y el profesor hace preguntas: a qué es debido el interés por ese autor y obra en concreto, el valor y reconocimiento que tiene dicho autor en la sociedad polaca, etc. Esta toma de contacto que permite la detección de ideas previas da paso al trabajo sobre el material preparado por el profesor: una selección de documentos con informaciones acerca de Cervantes, donde se emplea el lenguaje propio de la escritura formal expositiva.

La lectura de los documentos y el análisis de la información se realiza durante unos 45 minutos, dando cabida a comparaciones con otros autores y obras de conocimiento universal. El uso de internet en este caso es especialmente útil pues permite a ambas partes acceder a información que enriquece el coloquio que se produce.

El número de sesiones dedicadas a la temática dependerá del tiempo que se tarde en analizar dicha información y las complementarias que vayan surgiendo. Después de este tiempo de esfuerzo mental importante, durante los próximos 30-40 minutos cambiamos de foco.

El gusto de la alumna por el grupo musical *Mecano* abre una nueva línea de acercamiento a la cultura española la elección de canciones de dicha banda lleva un tratamiento:

- Visionado del videoclip.
- Trabajo sobre la letra centrándonos en los siguientes aspectos y competencias lingüísticas de manera combinada:
  - Lectura de la letra en voz alta por parte del alumno (pronunciación).
  - Parafraseo de las diferentes oraciones (comprensión lectora).
  - Análisis del nuevo vocabulario (acercamiento por intuición).
- Aspectos emocionales después del análisis y comprensión del sentido lírico de la canción.

Los últimos 5-10 minutos son utilizados para proponer al alumno el material complementario con el que puede trabajar en casa durante la semana: visionado de *El Quijote*, videolibro disponible en la página web del Instituto don Quijote<sup>12</sup>. Son vídeos divididos por capítulos de una duración de entre 15 y 20 minutos en los que un narrador lee a la vez que aparece el texto; valoración por ambas partes de la adecuación de la información ofrecida con vistas a mejoras y en el caso de que se haya terminado el objeto de estudio la decisión de la próxima temática: acontecimiento histórico, autor u obra literaria, etcétera.

#### 4.1.3. Nivel: Bajo. Fin específico: trabajar en España.

Programamos una sesión sobre cómo presentarnos en sociedad de manera que nuestro objetivo es adquirir competencias lingüísticas a la hora de presentarnos a nosotros mismos e introducir a un tercer miembro. Los contenidos que abordamos en esta sesión son verbos en 1ª, 2ª y 3ª persona del singular en presente y algunos en pretérito perfecto simple –llamar(se), tener, ser, vivir, estudiar, trabajar, gustar–, los posesivos –mi, tu, su– y vocabulario relacionado según la demanda.

La primera sesión de 90 minutos que tenemos con nuestro alumno la vamos a comenzar con la auto-presentación del profesor de ELE adecuándose a los contenidos de la tabla (ver *Tabla 5*) que mostramos a continuación, y esta es seguida por el intento del alumno de adaptar

---

12. En [http://www.quijote.es/IVCentenario\\_AudioLibro.php](http://www.quijote.es/IVCentenario_AudioLibro.php).

dicha tabla a su realidad personal, y la introducción por parte de ambos de terceros miembros, dedicándole en torno a 45 minutos. Según la capacidad de asimilación de los nuevos contenidos por parte del alumno, se presentarán más o menos sujetos y progresivamente se puede ir añadiendo datos de distinta índole.

Afirmativa	Interrogativa	Negativa
<b>Me llamo...</b> <b>Tengo...</b> (años) <b>Soy (de)...</b> Vivo en... Estudio/estudié... <b>Soy...</b> Trabajo en...	¿Cómo <b>te</b> llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿De dónde <b>eres</b> ? ¿Dónde vives? ¿Qué estudias/estudiaste? ¿Cuál es <b>tu</b> profesión? ¿Dónde trabajas?	No <b>me</b> llamo... No <b>tengo</b> ...(años) No <b>soy</b> ... No vivo en... No estudio/estudié... No <b>soy</b> ... No trabajo (en)...
<b>Se llama...</b> <b>Tiene...</b> (años) <b>Es (de)...</b> Vive en... Estudia/estudió... <b>Es...</b> Trabaja en...  Es <b>mi</b> ... Es <b>tu</b> ...	¿Cómo <b>se</b> llama? ¿Cuántos años tiene? ¿De dónde <b>es</b> ? ¿Dónde vive? ¿Qué estudia/estudió? ¿Cuál es <b>su</b> profesión? ¿Dónde trabaja?  ¿Quién es?	No <b>se</b> llama... No <b>tiene</b> ...(años) No <b>es</b> ... No vive en... No estudia/estudió... No <b>es</b> ... No trabaja en...  No es <b>mi</b> ... No es <b>tu</b> ...

Tabla 5. Material fotocopiable para trabajar con el alumno en la sesión

Para no limitar a datos la presentación de una persona en un segundo momento y durante unos 30-40 minutos vamos a centrarnos en aspectos subjetivos de la personalidad: los gustos. Tomamos como recurso la canción *Me gustas tú* de Manu Chao y vamos a seguir el siguiente proceso:

- Visionado de la canción con letra, mediante la cual establecemos la primera toma de contacto audiovisual con el material.
- Trabajo sobre la letra centrándonos en los siguientes aspectos y competencias lingüísticas de manera combinada:
  - Lectura de la letra en voz alta por parte del alumno (pronunciación).
  - Parafraseo de las diferentes oraciones (comprensión lectora).
  - Análisis del nuevo vocabulario (acercamiento por intuición).
- Aspectos emocionales después del análisis y comprensión del sentido lírico de la canción.

Tras conocer vocabulario y formas de expresar los gustos, tanto el profesor como el alumno conversan sobre sus diferentes gustos y preferencias en el tiempo de ocio.

Los últimos 5 minutos lo invertimos en proponer al alumno el material complementario con el que puede trabajar en casa durante la semana–visionado del vídeo en línea *Las cosas que me gustan*, disponible en la página web de *VideoELE*<sup>13</sup>, decidir la temática en torno a la que trabajaremos la próxima sesión y una valoración por ambas partes de la adecuación de los materiales y el tiempo empleado en la sesión que acaba, con vistas a posibles propuestas de mejora.

#### 4.2. Descripción de casos reales y su adaptación de la propuesta

La máxima de nuestra propuesta metodológica es la individualización y personalización de las sesiones según el nivel y los fines específicos de cada alumno. La imposibilidad de narrar todas las programaciones que hemos llevado a cabo en este curso académico, y con el fin de acercar al lector de una manera clara a cómo hacemos frente a la programación de las sesiones con nuestros alumnos, hemos simulado tres programaciones según tres niveles–alto, medio y bajo– y tres fines específicos distintos; pero no queremos privarnos de presentar a algunos de los sujetos reales con algunas pinceladas de la propuesta metodológica. En ellos se podrán identificar los perfiles antes extraídos.

---

13. En [http://www.videoele.com/A1\\_Las\\_cosas\\_que\\_me\\_gustan.html](http://www.videoele.com/A1_Las_cosas_que_me_gustan.html).

Para conocer bien a nuestros alumnos, el planteamiento de dichas sesiones ha sido de manera sistemática una primera toma de contacto para conocer al alumno –nivel, características personales– gracias a un cuestionario en español con el que podemos comprobar las competencias orales y escritas que posee el alumno y a la vez conocer qué preferencias tiene a la hora de aprender una lengua extranjera –el tiempo que puede dedicarle, la finalidad que busca aprendiendo español–. Esta selección de preguntas toma como referencia la propuesta por Baldrich<sup>14</sup> preparado para la formación del profesorado de ELE y progresivamente adaptado por la funcionalidad que hemos ido observando a la hora de llevar a cabo las entrevistas.

Las preguntas del cuestionario se centran en distintos aspectos útiles para el profesor de ELE:

- Datos personales del alumno (país, edad, nivel de estudios, trabajo, idiomas, estancia en España).
- Concepciones personales sobre el español (dificultad, utilidad, metas).
- Aprender a aprender (aspectos pedagógicos: estudio de la gramática, vocabulario, lecturas, materiales y recursos complementarios; organizativos: periodicidad y duración de las sesiones duración).
- Intereses personales sobre España y su cultura.

Dichos datos ayudan a diseñar sesiones adaptadas a los intereses del alumno y definir la zona de desarrollo próximo del alumno (ZDP) de Vygotsky, es decir, la zona en la cual el alumno con andamiaje (con ayuda del profesor) es capaz de ir avanzando.

Este primer acercamiento es cerrado con la decisión del alumno del tema que trataremos en la primera sesión; de esta manera, al finalizar cada una de las sesiones hay un momento para valorar los materiales que se han puesto en práctica en dicha sesión, si se adecuan a las necesidades del alumno y la decisión de la temática para la próxima

---

14. Extraído de la sesión “Enseñanza de español a inmigrantes”, impartida por Carmen Baldrich en el curso *Formación para Profesores de Español como Segunda Lengua*, dirigido por la Dra. D.<sup>a</sup> Eva Bravo García (Facultad de Filología, Universidad de Sevilla) en colaboración con el Instituto Cervantes. En concreto, tomamos la propuesta realizada en su XIII edición, celebrada del 3 al 21 de septiembre de 2012 en la Universidad de Sevilla.

sesión. De este modo, la programación de las clases está en continua evolución y reelaboración por parte de ambas partes. El aprender una lengua, en este caso el español, centrada en los intereses de los alumnos, aporta numerosas ventajas, pues asegura la motivación por parte del aprendiz y la funcionalidad de lo aprendido; esto conecta directamente con el plano afectivo que es, sin duda, uno de los factores importantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La muestra de alumnos con la que hemos puesto en práctica esta metodología ha sido variada, contando con adolescentes, jóvenes y adultos, siendo en todos los casos sesiones semanales de hora y media individuales, salvo en uno, que fue en parejas: añadir una nueva persona a la comunicación enriquece la conversación y crea otra línea de aprendizaje, la tutorización entre iguales; la diferencia de nivel de los alumnos en este caso apoyaba la descentralización de la figura del profesor como poseedor del conocimiento, teniendo en cuenta que ambos alumnos se encontraban en nivel inicial. Todos han acogido la propuesta de trabajo como algo innovador, valorando después de varias sesiones la manera de afrontar las clases.

#### 4.2.1. Sujeto nº 1:

Descripción: Mujer estudiante universitaria y Máster en ingeniería industrial.

Idiomas: Polaco, Inglés, Alemán y Español.

Estancia en España: Un año Erasmus en Valencia.

¿Por qué estudiar español?: Sueños de vivir en España.

Objetivos: Perfeccionar el español y adquirir competencias en el terreno laboral.

Propuesta: Llevar al aula situaciones reales del ámbito laboral (simulaciones de entrevistas, escrito de cartas de presentación) aportando vocabulario específico según la demanda. Ampliando competencias orales y escritas formales.

#### 4.2.2. Sujeto nº 2:

Descripción: Hombre ingeniero informático.

Idiomas: Polaco, Inglés y Español.

Estancia en España: Visitas turísticas periódicas.

¿Por qué estudiar español?: Mantener relaciones sociales.

Objetivos: Competencias comunicativas cotidianas enfocadas en viajes, ocio.

Propuesta: Conversación inicial descriptiva de situaciones pasadas o futuras. Desarrollo de gramática y vocabulario en torno a un tema elegido por el alumno donde se mezclan tiempos verbales según la utilización en las situaciones reales de comunicación.

#### 4.2.3. Sujeto nº 3 y nº 4:

Descripción: Mujeres estudiantes universitarias de Psicología.

Idiomas: Polaco, Inglés, Alemán.

Estancia en España: No.

¿Por qué estudiar español?: Interés por la cultura del país.

Objetivos: Competencias comunicativas cotidianas enfocadas en viajes, ocio.

Propuesta: Conversación inicial de estados de ánimos. Desarrollo gramática y vocabulario en torno a un tema consensuado, mediante la simulación de situaciones reales, el trabajo con canciones; y vídeos ELE de conceptos básicos como material complementario.

#### 4.2.4. Sujeto nº 5:

Descripción: Mujer estudiante de Secundaria.

Idiomas: Polaco, Inglés, Alemán, Español y Latín.

Estancia en España: 1 mes en visita turística.

¿Por qué estudiar español?: Interés por la lengua española.

Objetivos: Análisis de la vida y obras de autores de la literatura española, y/o exposición de acontecimientos históricos universales. Visionado y trabajo sobre videoclips de *Mecano*.

#### 4.2.5. Sujeto nº 6:

Descripción: Mujer estudiante universitaria de Dirección y Gestión de Empresas, licenciada en Pedagogía y camarera.

Idiomas: Polaco e Inglés.

Estancia en España: 1 semana de visita turística.

¿Por qué estudiar español?: Para buscar trabajo y vivienda en España.

Objetivos: Competencias comunicativas cotidianas.

Propuesta: Conversación inicial de estados de ánimos. Desarrollo gramática y vocabulario en torno a un tema, mediante la simulación de situaciones reales, el trabajo con canciones; y vídeos ELE de conceptos básicos como material complementario.

#### 4.2.6. Sujeto nº 7:

Descripción: Hombre maduro ingeniero e empresario inmobiliario.

Idiomas: Polaco y Alemán.

Estancia en España: Propietario de una segunda vivienda en el sur de España.

¿Por qué estudiar español?: Para vivir temporadas en España.

Objetivos: Competencias comunicativas cotidianas.

Propuesta: Partiendo de un conocimiento teórico y básico de la gramática previo se desarrollan las habilidades comunicativas para afrontar situaciones cotidianas como restaurantes, bancos, etc.

#### 4.2.7. Sujeto nº 8:

Descripción: Mujer estudiante universitaria de Derecho y camarera.

Idiomas: Polaco, Inglés, Ruso y Español.

Estancia en España: 2 veces, 2 semanas cada vez de visita turística.

¿Por qué estudiar español?: Para estudiar en España.

Objetivos: Competencias comunicativas cotidianas y cultura española.

Propuesta: Conversación inicial–descripciones pasadas o futuras–. Desarrollo gramática y vocabulario en torno a un tema, mediante la simulación de situaciones reales, el trabajo con canciones; y vídeos ELE adaptado al nivel como material complementario.

## 5. CONCLUSIONES

En este estudio, hemos querido proponer una metodología de trabajo adaptada a los contextos de *inmigración docente*, es decir, en aquellos en los que el profesor debe transmitir la lengua y cultura a través del material de clase en un ambiente lejano y externo a dicha lengua, como es el caso de Polonia, en cuyo sistema educativo el español no tiene aún demasiada presencia.

Analizando los distintos casos, puede deducirse nuestra línea pedagógica, que toma matices distintos, pero en todos ellos es el profesor el que se adapta a los alumnos, a su manera de aprender y a sus intereses, proponiendo a los distintos estudiantes de español cuál puede ser la metodología de trabajo que podríamos llevar según su perfil y siendo ellos quienes deciden.

Esta iniciativa de trabajo está muy concretada en un contexto educativo –clases particulares a adultos polacos–, pero la filosofía de trabajo es la que debe impregnar nuestras programaciones y adaptarse a los diferentes contextos educativos en los que nos enfrentemos como docentes. Es un reto diario y constante el trabajar en esta línea, la evolución como profesores es marcada por las experiencias que vamos cultivando y es, sin duda, un proceso inacabado de continua formación. Con este espíritu nos planteamos afrontar el nuevo curso y las futuras experiencias docentes como oportunidades para seguir desarrollando nuestra formación profesional.

## BIBLIOGRAFÍA

### a) Artículos en revistas:

Fernández Vítors, David (2010-2011): “7. La situación del español en la Unión Europea”, *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/> (13/08/2014).

Murcia Soriano, Abel A. (2006-2007): “El español en Polonia”, *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/> (13/08/2014).

Murcia Soriano, Abel A. (2006): “El español en... Polonia”, *Revista del Instituto Cervantes*, 8, pp. 38-39.

Otero Roth, Jaime / Ferrari Sánchez, M.<sup>a</sup> José (2010-2011): “4.5. El español en Polonia, la República Checa, Hungría, Bulgaria, Eslovaquia y Rumanía”, *Anuario del Instituto Cervantes*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/> (13/08/2014).

### b) Artículos en actas, homenajes o volúmenes colectivos:

Arnold Morgan, Jane / Brown, Douglas (2004): “Mapa del Terreno”, en *Fortele: Formación Telemática del Profesorado en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura.

Canale, Michael (1995): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa”, en Miquel Llobera Cànaves (coord.), *Competencia comunicativa: documentos básicos en la enseñanza de las lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, pp: 63-82.

Jarvis, Grace (1998): “Problemática de la enseñanza del español en el extranjero: “Una respuesta - ¡Haz una pregunta!””, en M.<sup>a</sup> Angela Celis Sánchez y José Ramón Heredia (coords.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, pp. 85-92.

Vygotsky, Lev S. (1991): “Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores”, en L. S. Vygotsky, *Obras escogidas*, tomo III. Madrid, Centro de Publicaciones del MEC y Visor Distribuciones.

c) Libros:

Ausubel, David *et al.* (1963 [1976]): *Psicología del aprendizaje significativo verbal*, México, Ed.Trillas

(1968 [1976]): *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*, México, Ed.Trillas.

Bruner, Jerome S. (1960 [1972]): *Hacia una teoría de la instrucción*, Barcelona, Uteha.

Diez, Carmen (1995): *La oreja verde de la escuela: trabajo por proyectos y vida en la escuela infantil*, Madrid, Ediciones de la Torre.

Porlán Ariza, Rafael; García Díaz, José Eduardo; Cañal de León, Pedro (comps.) (1988): *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*, Sevilla, Díada Editora.

Goleman, Daniel (1995): *Emotional Intelligence*, Nueva York, Bantam book.

Mazarío Triana, Israel; Mazarío Triana Ana C. (2013): *Monografía: el constructivismo: paradigma de la escuela contemporánea*. Cuba, Universidad de Matanzas: “Camilo Cienfuegos”.

Melero, Pilar (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid, Edelsa.

Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. (1986 [1998]): *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, Cambridge University Press.

Vygotsky, Lev S. (1978): *Interaction between learning and development*, Cambridge, Harvard University Press.

Williams, Marion; Burden, Robert L. (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*, Madrid, Cambridge University Press.

d) Bases de datos en línea<sup>15</sup>:

Central Intelligence Agency (CIA) (2014): *The World Fact Book*. Disponible en: <http://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/index.html> (08/08/2014).

Centro de Formación de Profesores de Varsovia (ORE) (2013): *Informe sobre la enseñanza de lenguas extranjeras. Curso académico 2011/2012 (Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2011/2012)*. Disponible en: [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=1767:powszechno-nauczania-jzykw-obcych-w-roku-szkolnym-2011-2012&id=156:raporty&Itemid=1115](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1767:powszechno-nauczania-jzykw-obcych-w-roku-szkolnym-2011-2012&id=156:raporty&Itemid=1115) (16/08/2014).

Comisión Europea (2014): *Comprender las políticas de la Unión Europea: Educación, formación, juventud y deporte*. Disponible en: [http://europa.eu/pol/index\\_es.htm](http://europa.eu/pol/index_es.htm) (16/08/2014).

Comisión Europea (2012): *Europeans and their languages. Report (Special Eurobarometer 386)*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_386\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf) (15/08/2014).

Comisión Europea (2006): *Europeans and their languages. Report (Special Eurobarometer 243)*. Disponible en: [http://ec.europa.eu/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_243\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf) (15/08/2014).

Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo (Junta de Andalucía) / Extenda (Agencia Andaluza de Promoción Exterior) (2013): *Ficha país Polonia*. Disponible en: [http://www.extenda.es/web/opencms/archivos/red-externo/ficha\\_polonia.pdf](http://www.extenda.es/web/opencms/archivos/red-externo/ficha_polonia.pdf) (14/08/2014).

Instituto Don Quijote: *Audiolibro El Quijote*. Disponible en: [http://www.quijote.es/IVCentenario\\_AudioLibro.php](http://www.quijote.es/IVCentenario_AudioLibro.php) (16/08/2014).

Instituto Nacional de Estadística (INE)(2013): *Estadística de migraciones*. Disponible en: <http://www.ine.es/> (10/08/2014).

---

15. Desarrollamos varias de estas referencias por tratarse frecuentemente de archivos .pdf escritos en polaco, lengua que puede dificultar su búsqueda en la red si el lector quisiera consultarlos.

Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte (2012): *El mundo estudia español. Polonia*. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/polonia/dms/consejerias-exteriores/polonia/estudiar-en/POLONIAelmundoestudiaespanol2012.pdf> (14/08/2014).

Oficina Central de Estadísticas de Polonia (GUS) (2014): *Size and Structure of Population and Vital Statistics in Poland by Territorial Division in 2013*. Disponible en: <http://stat.gov.pl/> (16/08/2014).

Oficina Central de Estadísticas de Polonia (GUS) (2013): *Area and Population in the Territorial Profile*. Disponible en: <http://stat.gov.pl/> (16/08/2014).

Oficina Central de Estadísticas de Polonia (GUS) (2013): *Education in 2012/2013 School Year*. Disponible en: <http://stat.gov.pl/> (16/08/2014).

Oficina Económica y Comercial de España en Varsovia (2013): *Informe económico y comercial. Polonia*. Disponible en: <http://www.ibiae.com/sites/default/files/informes-paises/POLONIA%20Inf%20Eco.pdf> (14/08/2014).

Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos (OAPEE): *Datos y cifras del programa ERASMUS en España. Curso 2011-2012*. Disponible en: <http://www.oapee.es/dctm/weboapee/servicios/publicaciones/publicaciones-erasmus/datos-y-cifras-2804-web-ok.pdf?documentId=0901e72b8193e215> (15/08/2014).

Unión Europea: *Multilingüismo*. Disponible en: UE [http://europa.eu/pol/mult/index\\_es.htm](http://europa.eu/pol/mult/index_es.htm) (14/08/2014).

VídeoEle: *Vídeos para aprender español como lengua extranjera. Las cosas que me gustan*. Disponible en: [http://www.videoele.com/A1\\_Las\\_cosas\\_que\\_me\\_gustan.html](http://www.videoele.com/A1_Las_cosas_que_me_gustan.html) (16/08/2014).

**UN CAPÍTULO OLVIDADO EN LA HISTORIA DEL  
ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS: LA ENSEÑANZA DE  
ESPAÑOL EN LAS “NUEVAS POBLACIONES”  
DE CARLOS III**

**A FORGOTTEN CHAPTER IN SPANISH FOR  
FOREIGNERS HISTORY: SPANISH TEACHING IN  
“NUEVAS POBLACIONES” OF CARLOS III**

**IGNACIO LÓPEZ DE ABERASTURI ARREGUI**  
IES “LA LAGUNA”, PADUL (GRANADA)

## **RESUMEN**

La colonización iniciada en 1767 de amplias zonas despobladas en torno a las “Nuevas Poblaciones” de La Carolina (Jaén) y La Carlota (Córdoba) fue realizada con gente oriunda de Centroeuropa que protagonizó a lo largo de dos décadas un proceso de sustitución lingüística de sus idiomas maternos (alemán, francés, italiano) por el español. En dicho proceso fueron claves los matrimonios mixtos con otros españoles y la acción del Estado ilustrado, representada en la obligatoria asistencia de los niños a las escuelas de las primeras letras, que constituyeron una verdadera (y olvidada) experiencia de Enseñanza de Español a Extranjeros, en los años iniciales al menos.

## **PALABRAS CLAVE**

Colonización, escuela de primeras letras, enseñanza de español como lengua extranjera, Ilustración, Nuevas Poblaciones.

## **ABSTRACT**

The settlement begun in 1767 covered wide uninhabited areas around “Nuevas Poblaciones”, in La Carolina (Jaén) and “La Carlota” (Córdoba). It was carried out by settlers from the Central Europe, who gradually began to speak Spanish in place of their mother languages (German, French, Italian). In this process, mixed marriages to Spaniards played an important role. The state also contributed by making school attendance for children compulsory. Those primary schools brought a real (and forgotten) teaching experience of Spanish to foreigners during the first years of the settlement.

## **KEYWORDS**

Settlement, Primary school, Teaching Spanish as a foreign language, Enlightenment, Nuevas Poblaciones.

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los más célebres exponentes de los cambios políticos, sociales y económicos que se derivaron de la llegada de los Borbones a España lo constituye la política repobladora del siglo XVIII y, en especial, la colonización de los desiertos de Sierra Morena y de la Baja Andalucía, empresa iniciada en 1767, bajo el reinado de Carlos III.

El plan de las “Nuevas Poblaciones”, concebido y patrocinado por los ilustrados Campomanes, Aranda, Olavide y Múzquiz, pretendía dar solución a una serie de cuestiones de distinta tipología. Se trataba, por un lado, de roturar y poner en cultivo secanos y baldíos en el tramo de Sierra Morena que media entre Bailén (Andalucía) y Viso del Marqués (La Mancha), zona secularmente poblada sólo por bandoleros que amenazaban la ruta Madrid-Cádiz,<sup>1</sup> esencial entonces en el comercio con Ultramar. Los lotes de tierras se repartirían entre 6.000 colonos extranjeros traídos de Centroeuropa y asentados en poblados y lugares que constituirían el experimento germinal de una sociedad ideal al modo utilitarista de los ilustrados de la época, esto es, una clase media rural de agricultores-ganaderos sin privilegios heredados ni manos muertas, una sociedad de nueva planta que se rigiera por un *Fuero de las Poblaciones de Sierra Morena* cuyo régimen jurídico consagrara el carácter excepcional de esas colonias.

Junto a estos objetivos declarados, los historiadores (Palacio Atard, 1989: 27-28) también han puesto de relieve otras motivaciones menos diáfanas, tales como la preocupación de los gobernantes por compensar la reducción del censo que suponía la expulsión de la Compañía de Jesús (más de 5.000 individuos dedicados, mayoritariamente, a la enseñanza); así como el prestigio político asociado a una empresa de repoblación interior de tal envergadura que era seguida de cerca desde todas las cortes europeas.

Pero éste, como otros proyectos de los ilustrados, adoleció en demasía de improvisación y cambios sobre el plan inicial. Así, además de la zona de colonización de Sierra Morena, donde se fundaron La Carolina, Navas de Tolosa, Carboneros, Guarromán, Santa Elena, Aldeaquemada, Rumblar, Arquillos, Montizón y otros lugares menores; se añadiría,

---

1. El profesor Caro Baroja recordaba, a propósito de estos salteadores, la conocida frase “Vaya usted a robar a Sierra Morena” (Caro Baroja, 1952: 53).

por iniciativa del Superintendente de las Nuevas Poblaciones, Pablo de Olavide, otro enclave en los desiertos de La Parrilla y La Monclova, en los límites de los reinos de Sevilla y Córdoba, donde se erigieron La Carlota, San Sebastián de los Ballesteros, Fuente Palmera y La Luisiana, además de las aldeas y *departamentos* dependientes de ellos. Algo después se llevaría a cabo la colonización de Prado del Rey (Cádiz)<sup>2</sup> con pelentrines sevillanos, y la más tardía de Concepción de Almuradiel (Ciudad Real), ya sólo con españoles.

Tras un largo periplo desde sus lugares de origen, aquellos colonos “alemanes y flamencos” hubieron de soportar aquí durísimas vicisitudes (contraste climático, malas cosechas, epidemias de paludismo, rechazo de los pueblos vecinos...) que agravaron un panorama humano definido por la deserción de muchos recién llegados y la escasa o nula experiencia agraria de aquellos hombres y sus familias, para quienes apenas se habían improvisado algunos alojamientos<sup>3</sup>.

Todo ello hizo que fuera ganando peso entre los gestores de la colonización la idoneidad de aumentar paulatinamente el aporte poblacional de españoles, si bien deberían proceder de regiones alejadas de Andalucía, a fin de no despoblar las zonas colindantes. Por tanto, aunque la opción por los colonos extranjeros se explicaría por su ausencia de “resabios ancestrales ni posibilidad de compadrazgos y parentelas” (Caro Baroja, 1952: 55) que, sin duda, dificultarían la fundación de aquella sociedad rural de individuos útiles al Estado; también es cierto que urgía la rápida asimilación en el nuevo entorno de unas gentes con las que sólo se compartía la religión (únicamente se permitió la entrada de católicos) y su condición de campesinos. Los gobernantes de la época abordaron la cuestión con un enfoque más paternalista que filantrópico, y más utilitarista que patriótico: no se trataba tanto de “hacer nuevos españoles” sino más trabajadores-contribuyentes para una Corona que había gastado ingentes sumas de capital en dotarles de vivienda, aperos, semillas, ganado y suertes de tierras, y en erigir aldeas y casas próximas al lugar de trabajo a fin de reducir costes y tiempo.

---

2. Hecho al que hace mención su gentilicio popular: *poblaóre* (ALEA, 1961-1973, mapa 6).

3. Según un informe emitido el 3 de enero de 1769 por el Subdelegado Miguel de Jijón a Olavide, “entre cien hombres que nos vienen, apenas son diez de provecho” (Defourneaux, 1990: 141).

Frente a la propuesta inicial de establecer colonos extranjeros en las zonas desérticas de la América española, donde podrían enquistarse en grupos privilegiados y culturalmente diferenciados respecto de su entorno, en el caso de una repoblación interior en la Península estaba claro que “el problema de la asimilación era inherente al hecho de la colonización” (Palacio Atard, 1989: 26).

Las vías por las que se va a ir obrando ese proceso hispanizador serán los matrimonios mixtos y la instrucción primaria. En cuanto a los matrimonios entre españoles y forasteros, por más que las autoridades los auspiciaran desde el propio *Fuero de Población* (art. LXXII), fue una realidad que tardó en generalizarse en todas las colonias.<sup>4</sup> En lo que atañe a las medidas educativas, desde el *Fuero* se obligaba a asistir a la escuela de primeras letras que se instalaría en cada una de las nuevas poblaciones de cierta entidad, a fin de que los niños “puedan aprender también la Doctrina y la Lengua Española a un tiempo” (art. LXXIV); y la legislación colonial posterior no dejará de insistir a los “Padres de familia a que envíen a sus hijos a la Escuela, donde al paso que los enseñen a leer y escribir sean instruidos en los Misterios de nuestra fe” (Suárez Gallego, 2003). En principio, esta política educativa y la propia distribución demográfica de los individuos reclutados en el extranjero, “favorable a la aculturación, puesto que hay relativamente pocos elementos jóvenes que fuesen capaces de representar un relevo generacional de germanohablantes” (Manjón-Cabeza, 2009: 432), parecían, en teoría al menos, orientar la situación hacia una rápida españolización.

Desde el punto de vista histórico, la colonización de Carlos III hace tiempo que viene siendo objeto de una larga serie de monografías científicas, estudios e investigaciones, muchas de ellas recogidas en las actas de los Congresos sobre las Nuevas Poblaciones, abarcando los más diversos enfoques a fin de cubrir la variedad de coordenadas espaciales, temporales y temáticas que ofrece el objeto de estudio<sup>5</sup>, tales como la administración de los territorios, su gobierno económico, demografía y pobladores, política religiosa, urbanismo arquitectónico, huellas y resultados de la colonización, peculiaridades antropológicas y etnográficas de esos enclaves, tratamiento literario de la empresa, etc. De

---

4. Por ejemplo, en Las Navas de Tolosa no hubo ninguna boda mixta hasta 1781 (Tarifa y Parejo, 1994: 211) y en San Sebastián de los Ballesteros hay que esperar a 1773.

5. Véase un buen índice de los trabajos contenidos en dichos Congresos Históricos en Villas Tinoco, 1994.

entre todas las perspectivas, acaso la más olvidada, junto con la (socio) lingüística, haya sido la vertiente educativa: son escasos los trabajos que mencionan algún aspecto de la instrucción de aquellos niños colonos. Pero antes de abordar esa materia y, especialmente, en lo que tuvo de auténtica experiencia de enseñanza de español a extranjeros, conviene esbozar aquel panorama sociolingüístico en el que, como punto de partida, podamos dibujar la diversidad lingüística de las colonias durante los primeros años.

## 2. DIVERSIDAD LINGÜÍSTICA DE LAS “NUEVAS POBLACIONES”

En los lugares recién fundados debió de ser notorio el abigarramiento de lenguas y variedades lingüísticas usuales entre los pobladores, procedentes muchos de ellos de amplios territorios de Centroeuropa.

La primera dificultad que nos encontramos para tratar el tema radica en los distintos modos con que se hacía referencia entonces a esa diversidad de origen y etnolingüística. En ocasiones, los pobladores son adscritos según el territorio, el reino o el lugar de origen (*del Obispado de Maguncia; de Friburgo; del Tirol; del cantón de Uri*), en otras ocasiones se refieren a ellos mediante gentilicios más o menos genéricos o confusos (*suizos, flamencos, alsacianos, alemanes, saboyanos*), y en otras se les identifica según su lengua (*alemanes*), con indiferencia del lugar de procedencia. Y es de sobra conocido que son muchas las categorías nacionales, étnicas e idiomáticas que se entrecruzan inextricablemente en toda esa área. Así, por ejemplo, a los colonos llegados a La Carlota desde el Principado de Salm, dado que era éste un estado vasallo del Sacro Imperio Germánico, se les podría denominar *alemanes*, a pesar de ser franceses de lengua y cultura (Hamer, 2010: 57). Otro caso: además de los alemanes y flamencos a los que se refiere el *Fuero*, los gobernantes distinguirían como grupos étnicamente diferenciados a algunos más que, por otra parte, comparten idioma con aquéllos: “otro aspecto al que [Olavide] no hizo caso fue el relativo a agrupar en cuatro ‘naciones’ o cantones a los diferentes colonos extranjeros: suizos, saboyanos, alemanes y flamencos, pensando firmemente que era más beneficioso para el país su pronta asimilación o hispanización” (Fernández García, 2003: 64). Y a todo esto se añade el carácter sumamente irregular de las anotaciones en los archivos parroquiales que se conservan: “los capuchinos alemanes y capellanes españoles aún citando su lugar de origen, indicaban su

procedencia alemana atendiendo al idioma” (Sánchez-Batalla, 1996: 126).

Además, la presencia y número de colonos de cada una de las lenguas maternas (español, francés, alemán e italiano, mayormente), así como su propia proporción demográfica respecto de los hablantes de las otras lenguas en presencia fueron indudablemente distintos en cada uno de los enclaves (Sierra Morena y Andalucía), en cada uno de los lugares de poblamiento y en cada una de las etapas de la colonización.

Una primera determinación de los idiomas que se oirían en aquella “Torre de Babel” nos llevaría a distinguir el alemán, el francés, el italiano, el holandés y, obviamente, el español entre los súbditos nacionales<sup>6</sup>. Respecto de la variación interna de esas lenguas, podríamos asegurar una fuerte diversidad dialectal o regional si tenemos en cuenta la extracción sociocultural de los recién llegados.

Los germanohablantes serían el grupo alolingüe más numeroso, y especialmente notable en lugares como Guarromán (Suárez Gallego, 1988b) o Carboneros (Cruz Rodríguez, 1985). A pesar de proceder de distintos territorios (ubicados actualmente en Alemania, Suiza, Austria, Tirol italiano y la Lorena y Alsacia francesas), la Administración y el pueblo español de entonces los englobaba bajo el nombre de *alemanes*, dado “que todos tenían apellidos parecidos y hablaban un dialecto similar, al menos para los oídos de los funcionarios no acostumbrados a tales jerigonzas centroeuropeas” (Bolzern, 1988: 213). El colorido dialectal de aquellos germanoparlantes (*schwizerdeutsch*, *schwäbisch*, *bairisch*, *tirolisch*) debió ser intenso y, desde un tratamiento literario, ha sido repetidamente evocado por Kaltofen en su novela *Por trescientos reales*, ambientada en La Carolina recién fundada<sup>7</sup>.

---

6. No pasaría de anecdótica la presencia de otros grupos y lenguas, como es el caso de los húngaros o polacos que, de vez en vez, se mencionan en algún informe o en ciertos estudios (Molina Tenor, 1968:102).

7. “...pues de otra manera no había medio de comunicarse, ya que los de Brabante, de los Alpes Julianos y del electorado de Colonia, lo mismo que los bávaros y los del Palatinado y los suabios, tienen un dialecto tan endiablado”; “...procedía de Bergen, cerca de Celle, y hablaba aquel alemán limpio y afilado de los hannoveranos. [...] El joven marido, Matías André, un alsaciano delgado, trigueño, de Minnewedsheim, hablaba una mezcla de alemán y francés” (Kaltofen, 1944: 53, 113).

Sin embargo, el largo traslado hasta Andalucía durante mes y medio, las frecuentes segundas nupcias entre alemanes y el diario contacto con los vecinos harían que los rasgos más terruñeros y diferenciadores de cada dialecto tenderían a nivelarse en una forma de koiné rural de los colonos germanohablantes, especialmente a partir de la llegada en 1769 de los capuchinos alemanes comandados por Fray Romualdo de Friburgo, erigido en implacable defensor de las costumbres germánicas (*Deutschtum*) y del idioma alemán, en el que no se abstenía de seguir predicando en la colonias, haciendo además de portavoz del malestar de sus compatriotas contra Olavide, llegando a proyectar una especie de congreso en Aldeaquemada: “se resistió a la integración alemana; aspiró a crear núcleos germánicos y criticaba lo español, como ardiente defensor de la casa de Austria” (Sánchez-Batalla, 1996: 221).

Buena prueba del peso étnico de los germanohablantes es la generalización (entonces y aún hoy) del adjetivo *alemán* como relativo a las “Nuevas Poblaciones” (*colonias alemanas* las denominan investigadores como Weiss, Alcázar Molina, Palacio Atard, Schaeuble o Niemeier), y como apelativo de los naturales de San Sebastián de los Ballesteros (ALEA, 1961-1973: mapa 6), así como de los de Montizón y Aldeahermosa (Becerra, 1992: 78). Y en alemán (y español) hacía públicos la Administración los avisos, nombramientos y entrega de las suertes durante los primeros años.

Entre los germanófonos, los suizos serían un grupo mejor caracterizado que otros, siquiera de forma arquetípica, por sus curiosas peculiaridades amatorias, mencionadas por el aventurero Casanova en su encuentro con el mismísimo Olavide<sup>8</sup>, o por su helvética nostalgia de la tierra madre (*Heimweh*), tradición sentimental a la que personajes de la época como Casanova, (Velarde Fuertes, 1981: 248), el subdelegado Fernando de Quintanilla (Fílder Rodríguez, 1988: 199), el capellán mayor Lanes Duval (Palacio Atard, 1989: 48), viajeros como Gautier (Koxter, 2008: 76) o novelistas (Kaltofen, 1944: 149, 152) no dejan de referirse. Asimismo, fueron los que antes hicieron acto de presencia en Sierra Morena: suizos eran los primeros colonos allí arribados y el Regimiento de Reding movilizado desde Baeza para colaborar en el desmonte del

---

8. Se trata de la antigua costumbre europea de cortejar por la noche en cama, vestidos mozo y moza, y que en Suiza recibe los nombres de *Kiltgang* (visita nocturna), *z’Liecht go* o *z’Stubeti go*.

terreno y asistir a los que llegaban. Aunque en su mayor parte procedían de los cantones católicos de lengua alemana, también es cierto que “una minoría tenía el italiano o el francés como lengua materna” (Bolzern, 1988: 215). El grupo helvético ganaría peso tras las sucesivas oleadas de suizos, como la de los 500 individuos de la contrata de Joseph Jauch en 1768.

Aunque los franceses no estaban incluidos en la del asentista Thürriegel, fueron muchos los que llegaron a las Nuevas Poblaciones, y ello ya fue motivo de queja en 1769 por parte del Visitador oficial de las mismas, Pedro Pérez Valiente (Palacio Atard, 1989: 29). Especialmente notoria sería su presencia en Fuente Palmera (del Principado de Salm), en La Luisiana y en La Carlota (uno de cuyos departamentos se ha llamado *La Petite Carlota* hasta hace poco). De forma análoga a lo observado en el conjunto de España, en donde entre los extranjeros que trabajaban en 1791 “en ocupaciones como las de panadero, hornero o tahonero había una mayoritaria presencia francesa –el 86%-. Franceses eran también la mayoría de los taberneros -303 sobre 311-” (Salas y Jarque, 1990: 996), en muchas ocasiones los vemos ocupados como venteros (Avilés Fernández, 1988 44)<sup>9</sup>. Las abundantes traducciones al francés de ambos Testamentos (hecho prohibido en España) que hallaron los funcionarios de las colonias sería acaso un síntoma de la arraigada religiosidad entre ellos, dado que: “El traslado de estos textos a través de un itinerario largo y erizado de dificultades suponen la existencia de un alto valor estimativo de su contenido, quizá buscando en su lectura y meditación un apoyo espiritual en unos momentos cruciales de su existencia” (Vázquez Lesmes, 1988a: 170).

La presencia de flamencos (belgas u holandeses hoy) parecería ser minoritaria, a tenor de las escasas referencias a individuos de este origen, relacionadas en algún caso con su condición de protestantes que, ante la amenaza de expulsión abrazaron la religión católica gracias al capuchino alemán Antonio Bingen (Vázquez Lesmes, 1988: 159). Pero, respecto de la menor caracterización de los flamencos entre los extranjeros, hay que pensar que acaso fuera el grupo más tendente a una rápida hispanización:

---

9. “En La Carolina nos alojamos en una posada regentada por un francés, que nos proporcionó unas cómodas habitaciones y una espléndida comida”, cuenta Joseph Townsend en el relato de su viaje por España entre 1786 y 1787 (Koxter, 2008: 57).

Los emigrantes flamencos comenzaban el viaje a España después de haber adquirido una sólida base de conocimiento del español gracias a la enseñanza generalizada de esta lengua en Flandes, país pionero, ya en el siglo XVI, de la didáctica del español como lengua extranjera con fines específicos. (Basanta y Vangehuchten, 2009: 84)

En efecto, se trata de una tradición impresora (radicada en Amberes) de manuales utilizados “no sólo por los flamencos que necesitaban hablar español en Flandes, sino también por aquéllos que decidían partir hacia España” (Basanta y Vangehuchten, 2009: 81).

Finalmente, aunque fueron admitidos en última instancia a pesar de que la contrata de Thürriegel sólo se refería a católicos alemanes y flamencos, los colonos de habla italiana eran saboyanos<sup>10</sup> de zonas ubicadas en el itinerario de Thürriegel y suizos italo parlantes, como las 40 familias que se establecieron en la población de Magaña, cerca de Santa Elena (Sánchez-Batalla, 2011: 28). Y, a juzgar por cierta densidad de apellidos itálicos, un área de asentamiento privilegiado sería acaso el de La Carlota y Ochavillo del Río.

A este grupo de idiomas centroeuropeos hay que añadir otras variedades y lenguas que aportarían los nuevos colonos españoles en una tanda posterior a fin de cubrir las bajas de fallecidos y desertores. El *Fuero* permitía que, para evitar despoblar las regiones limítrofes con Andalucía, los colonos nacionales habían de proceder de “Murcia, Valencia, Cataluña, Aragón, Navarra, Costa de Galicia, Asturias, Montañas, Vizcaya y Guipúzcoa”. De esa limitación geográfica se deriva una consecuencia lingüística: se trata de la España bilingüe (catalán, gallego, vasco), además de las regiones más caracterizadas por su dialecto (Asturias, Aragón) y, en definitiva, las zonas en que se hablaba una variedad de español más alejada del andaluz del entorno colonial. De este modo, fueron muchos los catalanes y valencianos que vinieron a lugares como Aldeaquemada, incluso sin contrata, y “que en numerosas cuadrillas inundaban la sierra solicitando su admisión” (Sánchez-Batalla, 1996: 119), y cuyo número llegó a ser tan notable en otros enclaves que, por ejemplo, la aldea de El Rinconcillo (de La Carlota) era tradicionalmente conocida como *Los Valencianos*. Posteriormente,

---

10. *Saboyardos*, como dice el capitán de ingenieros Simón Desnaux en un informe que remite a Olavide.

la recluta de Capmany (de 1774) aportaría en Sierra Morena otros muchos artesanos y menestrales catalanes. También se incluirían en este *melting pot* los albañiles portugueses que en 1791 vemos empleados en las colonias (Sánchez-Batalla, 1996: 251)<sup>11</sup>, o los de Lorca, que en 1783 siguen aún “trabajando en las casas que de orden del Rey se construyen” en la aldea de El Acebuchar (Sánchez-Batalla, 2011: 86).

La herencia más patente de aquellos aportes etnolingüísticos es el carácter exótico de muchos apellidos frecuentes en las Nuevas Poblaciones, tales como los *Saniger* y *Quel* en Arquillos, *Teclmayer*, *Aufinger* o *Neffen* Carboneros, *Chic* en Martín Malo, *Wignot*, *Masdemont* y *Wizner* en Aldeaquemada, *Payer*, *Pousibet*, *Ahufinger* y *Smith* en La Carolina; y, en el enclave sevillano-cordobés: *Ruger* y *Fílder* en Cañada Rosal, *Ansio*, *Rider* y *Petidier* en San Sebastián de los Ballesteros, *Duvisón* en La Luisiana, *Ots* en El Arrecife, *Bernier*, *Hamer* o *Pons* en La Carlota<sup>12</sup>, *Galiot* y *Alós* o *Paster* en La Chica Carlota<sup>13</sup>, *Mengual* y *Castell* en El Rinconcillo, *Toquino* en Ochavillo del Río, *Otay* y *Tristels* en Fuencubierta, etc. Algunos, incluso, han pasado a formar parte de la toponimia menor de las colonias: *Cortijo Mitelbrun* (Guarromán), *Cerro Payer* (Santa Elena) *Era Mangold* (Santa Elena) (Sánchez-Batalla, 2003: 621) o *Fuente Muller* (La Carlota).

Otra evidencia, más indirecta, de esta diversidad de orígenes serían las distintas modalidades (y denominaciones) que allí se registran asociadas a la costumbre (de clara raíz centroeuropea) de cocer y pintar huevos el Domingo de Resurrección<sup>14</sup> (*pintahuevos* en Guarromán y

---

11. En consonancia con “el enorme peso de los portugueses entre los alarifes -76- y albañiles -154-” en el conjunto de los extranjeros contabilizados en España en 1791 (Salas y Jarque, 1990: 997).

12. Vinculados, parece, con el pueblo alicantino de Jalón (Martínez Castro, 2010:193).

13. Es este un apartado que registra una variada casuística puesta de manifiesto por los estudiosos (Hamer, 2004), (Burgos, 1967-1968), (Sánchez-Batalla <http://lailustraciondesierramorena.es/procedencia>): desde la sustitución de apellidos de raigambre protestante por otros de apariencia católica, hasta las adaptaciones fonéticas y gráficas más o menos abruptas (*Chofle* < *Schöffler*, *Ostos* < *Ostoff*), sin olvidar las inevitables etimologías populares (*Estable* < *Staubli*, *Jaime* < *Himmer*, *Limón* < *Lehmann*) y las traducciones (*Carpintero* < *Charpentier*).

14. Se trata de formas heredadas de los diversos juegos de raigambre eslava y germánica (*Eier dupfen*, o *Eier ditschen*, *Eiereinwerfen*, *Zwanzgerle*...) vinculados a los huevos de Pascua (*Ostereier*). En Suiza, de donde repetidamente se aduce su origen en las colonias (Bolzern, 1988), es una tradición más antigua en el norte del país helvético (Geiger y Weiss, 1950-1955, II: 179).

Carboneros, *Domingo de los huevos pintaos* en Venta de los Santos, *huevos pintados* en Cañada Rosal, *Pascua de los huevos teñíos* en La Luisiana): en algunos lugares se exhiben en cestitas (Carboneros), en bolsitas de croché (Guarromán, Fuente Palmera, Cañada Rosal, La Carlota, Fuente Carreteros); o se hacen rodar –*Eierrollen* en alemán- (*rulahuevos* en Santa Elena); en otros, los huevos cocidos y pintados se chocan entre sí golpeando los extremos –*Eierpicken*- (*pelear los huevos* en San Sebastián de los Ballesteros, *la cuca* o *chocahuevos* en Aldeaquemada) o también dentro de sus bolsas de croché (*guerrear los huevos* en La Carlota)<sup>15</sup>, etc.,

La repoblación, por último, que fue tema recurrente en zarzuelas y tonadillas del XVIII, como *La función de la Raboso*, *Los dos novios* o *La España Moderna*, de Blas Laserna (Alcázar Molina, 1930: 100), se representaba allí con un cromatismo idiomático tan llamativo como inverosímil<sup>16</sup>.

---

15. (Hidalgo Amat, 1994:11). A su vez, tantas variantes locales serían un indicador de la limitada interacción sociocultural entre unas y otras colonias tradicionalmente orientadas, de forma autárquica, sobre sí mismas.

16. *Alons, petits garçons;*  
*alons donc, a poblar*  
*la gran Sierra Morena,*  
*que cerca de aquí está.*  
*Alons, que de Alemania*  
*venimos a poblar.*

[...]

RABOSO - *Con aqueste equipaje*  
*¿dónde caminas?*

COLONO - *A la Sierra Morena*  
*(aparte)*  
*¡Qui dimoño de ocos*  
*tiene tan negros;*

(*La función de la Raboso*, 1777)

-----  
*Yo ser hijo de un lombardo*  
*que en Sierra Morena estar*

(*Los dos novios*, 1777)

Donde, por una parte, el supuesto colono que viene de Alemania habla en una curiosa mezcla de francés y español, teñida de alguna expresión que pretende acaso ser italiano, y por otra, un colono de origen lombardo habla en un español que calificaríamos de “nivel de usuario inicial”: mixtificación y confusión lingüística en la parla de extranjeros que no escandalizaría al público de los teatros madrileños de la época.

### 3. POLÍTICA LINGÜÍSTICA EN LAS “NUEVAS POBLACIONES”

La visión pragmática de la realidad por parte de los ilustrados se refleja en su interés por lo lingüístico en lo que tiene de puramente comunicativo. De este modo, en los albores de la empresa, el asentista Thürriegel publicó en italiano, francés y alemán una serie de seductores pasquines que describían las delicias de la “tierra prometida”<sup>17</sup> y que los agentes de enganche repartieron por todas las regiones de donde llegarían los repobladores, a quienes “se les entregó un ejemplar de la ruta a cubrir con el señalamiento de las distintas etapas en un texto bilingüe (alemán y francés)” (Vázquez Lesmes, 1997: 101).

Y ya asentados en sus destinos, el *Fuero* prescribía cómo la Autoridad debía hacerse entender por los súbditos extranjeros usando su propia lengua (en una primera fase)<sup>18</sup> y llevar a cabo el ordenamiento de todos ellos sobre el terreno valiéndose de un criterio eminentemente idiomático, como es la facilitación comunicativa y asistencial con sus pastores religiosos: “cuidándose de poner los de una lengua juntos para que puedan tener Párroco de su idioma por ahora, lo que sería más difícil interpolándose de distintas lenguas”. Y es que, como es sabido, todo el proyecto sociológico neopoblacional debía mucho al programa utópico de la *Sinapia*, en cuyas ciudades ideales, por ejemplo, “los actos litúrgicos han de oficiarse en lengua vernácula, inteligible para todos los que a ellos asisten” (Avilés Fernández, 1985: 142), desechando el uso de vetustas lenguas vinculadas al culto. En este sentido, especial importancia tendrá la demanda de sacerdotes que pudieran atender y confesar en su propia lengua a los feligreses, pues motivará la llegada de los capuchinos alemanes liderados por el polémico Fray Romualdo de Friburgo. Su obstinada defensa de las esencias germánicas entre sus compatriotas<sup>19</sup> no ocultaba, además, el interés de crear con ellos una auténtica administración paralela de tipo financiero y espiritual que

---

17. Eran folletos redactados por él mismo con un “dominio del lenguaje persuasivo y convincente, de fácil asimilación por parte del público a quien iba dirigido” (Vázquez Lesmes, 1985: 97).

18. “...deberá el Superintendente formalizar las Ordenanzas municipales que convengan: dandolos a entender a los nuevos Colonos, y todo lo demás que se manda, por medio de traducciones en su respectiva lengua, para que se enteren del espíritu del gobierno, y obren en consecuencia” (art. LXXVI).

19. Mantenido incluso más allá de 1776, año en que fueron expulsados.

escaparía al control oficial<sup>20</sup>. Ello será un serio obstáculo en los planes de una rápida hispanización, y fuente de enfrentamientos y denuncias contra Olavide, que sería finalmente llevado ante el Santo Oficio y encarcelado.

Existe una cuestión de sumo interés porque evidencia las distintas visiones de la colonización y por sus consecuencias en el proceso de adquisición de la lengua española. Se trata de la controversia sobre el modo como habían de ser ubicados los extranjeros en las nuevas fundaciones. En una primera instancia, la opción fue la de situarlos en una posición excéntrica y alejada respecto de la sociedad española, a fin de generar un contraste con la misma, a la que serviría de modelo. De este modo, los extranjeros agrupados (y, a la vez, alejados de los vecinos españoles) por el mismo idioma serían asistidos por un párroco y conservarían –en un primer momento– tradiciones, cultura y lengua propias<sup>21</sup>. Sin embargo, en estado de cosas, surgieron dos propuestas (sólo en parte antagónicas) respecto de la ocupación más idónea del espacio. De una parte, la de dispersar las casas colonas buscando una mayor cercanía con las suertes de terreno a cultivar (Olavide). Estas viviendas aisladas entre sí y respecto del propio núcleo de población señalarían a los recién llegados el espíritu del nuevo proyecto, propiciando que “sólo los domingos, días de fiesta y tal qual feria del año busquen los poblados y la sociedad, la que verdaderamente distrae a las gentes mui mucho de el objeto de la agricultura” (Miguel de Gijón) (Lera García, 1988: 50). Frente a esta dispersión dentro de cada colonia, otros defendieron la idea de agrupar las casas en pequeñas aldeas a fin de favorecer la sociabilidad y la integración de los extranjeros (Desnaux), añadiendo, incluso, argumentos de tipo educativo (Pérez Valiente):

V.M. quiso hacer de estos colonos unos vasallos racionales y sociables y con la situación de las casas en sitios dispersos y distantes, vivían como brutos, sin comercio, sin instrucción suya, ni de sus hijos, pues aunque hay algunas escuelas no pueden embiarlos a ellas, ni es posible que se

---

20. “Conservar el secreto era cosa fácil, pues solamente los colonos de origen germánico hablaban alemán y esta lengua era ignorada por los administradores de la colonia” (Hamer, 2006).

21. Valga este caso referido a La Carlota: “hemos visto que a colonos alemanes se les dio preferencia en las suertes linderas con la carretera general, así como en las huertas del Garabato (5º departamento). Y a los franceses en los departamentos 5º y 6º preferentemente” (Martínez Aguilar, 1988: 315).

instruyan en los principios de la religión, ni en el idioma. (Lera García, 1988: 50)<sup>22</sup>

Esto es, la diseminación del hábitat no podía comportar una imposible proliferación de escuelas. En una segunda fase se decidió abrir la repoblación al aporte de contingentes españoles que favorecieran la pronta asimilación de los forasteros, estableciéndose (Olavide) una proporción ideal de dos tercios de españoles por cada tercio de “alemanes”. Así, el aislamiento y la conservación de rasgos foráneos dio paso a una intensa hispanización que también encontró, por otro lado, varios focos de resistencia germánica (Aldeaquemada, Guarromán, Carboneros), alentados por los capuchinos tedescos.

Además de esas diferencias, hay otros factores que inciden en el ritmo más o menos acelerado en la adquisición del español o en su contrario, el mantenimiento del idioma extranjero, tales como la ya mencionada proporción de foráneos respecto de nacionales en cada población y en cada momento, o el tamaño del núcleo urbano, o la presencia de poblamiento disperso en cada uno de los lugares, o la actitud de rechazo hacia la cultura receptora<sup>23</sup>. Este diferente proceso de hispanización se evidencia por el número y porcentaje de colonos que solicitaron la presencia de un confesor alemán o francés a fin de observar el cumplimiento pascual anual que en los momentos iniciales debió realizarse mediante intérprete. Así, por ejemplo,

---

22. En cierta medida, se terminaría optando (Intendente Ondeano, en 1777) por soluciones de compromiso entre una y otra concepción: “Se ha tomado también el partido de reunir las casas, que era necesario hacer de nuevo, en pequeñas aldeas, a distancia proporcionada de las suertes a que corresponden, buscando de una parte, el menor gasto, y de otra, la solidez porque las casas unidas, al paso que ahorran materiales y obra de manos, resisten mejor los temporales que las dispersas por el campo.” (Sánchez-Batalla, 2011: 51). En este sentido, no se haría más que seguir el espíritu del *Fuero*, que establecía que cada aldea tendría “quince, veinte o treinta casas a lo más”; y, analizada desde una perspectiva geográfica, “esta decisión del gobierno es fruto de razones de orden teórico (para los ilustrados la ausencia de hábitat disperso es sinónimo de pobreza), de orden práctico (cobertura contra el bandillaje) y de orden técnico (el cultivo del olivar es poco propicio a la dispersión al limitar los aprovechamientos ganaderos de tipo doméstico y exigir menos labores)” (Juárez y Canales, 1988: 335-336).

23. Por tanto, la dinámica del proceso es tan diversa y compleja que no es posible reducirla a una oposición del tipo *poblamiento disperso = hispanización vs poblamiento agrupado = conservación de la lengua extranjera*.

[...] en La Carolina el grado de asimilación de la población germánica debía ser mayor; si no lo era sería por una resistencia a la asimilación, o lo que parece mucho más probable, que muchos fueran impulsados a negarse a confesar en castellano para reafirmar su carácter germánico y tal vez conseguir el retorno del clero alemán. (Coronas, 1985: 119)<sup>24</sup>

o, de modo similar, en Guarromán, cuyo casco urbano

[...] está habitado por 35 familias de las que 23 son españoles y entre estas se hallan los funcionarios. La población dispersa en sus cuatro departamentos proporciona siempre un porcentaje alto de extranjeros (en conjunto el 64%); en el departamento 1º tenía su explotación Jacobo Reling y en el 3º Nicolás Jelsh, alentadores de la defensa de lo germánico. (Coronas, 1985:117)

#### 4. LAS ESCUELAS DE PRIMERAS LETRAS

Es frecuente que los tratadistas españoles del XVIII vinculen la prosperidad de los pueblos y la paz social con la instrucción. Y será durante el reinado de Carlos III cuando surjan los proyectos educativos que pretenderán hacer de la enseñanza primaria un bien universal extensible a todo el cuerpo social, tales como la reales cédulas destinadas a regular el trabajo de los maestros de primeras letras en el ámbito de la villa y corte (1763), o a fijar los requisitos que éstos debían reunir (1771); hasta llegar a la que establece (a imitación de lo establecido en Prusia<sup>25</sup> o Austria) la obligatoriedad de la enseñanza (1781), aunque todo ello quedara en un nivel más nominal que real.

A pesar del lamentable estado de la inaugurada educación primaria, sí fue creciendo en este siglo un concepto del Estado “como único y legítimo monopolizador de la enseñanza frente no sólo a la Iglesia, sino también a los intereses gremiales y a los de la nobleza conservadora”

---

24. Protagonizando así un ejemplo de *divergencia lingüística* por parte de un grupo subordinado a fin de forzar unos cambios que mejoren su posición en la comunidad (Giles, Bourhis y Taylor, 1977). Este estado de cosas se mantendría durante mucho tiempo: en Carboneros se casan en 1792 el colono de Guarromán Juan Adolfo Moris y la vecina de Santa Elena Cathalina Kneblin, y en la partida se nos dice que ambos contrayentes “tuvieron que ser confesados en su idioma alemán, por no saber el español” (Suárez Gallego, 1988a: s/p).

25. El *General-Landschule Reglement* de Federico II el Grande de Prusia es de 1763.

(Martín García, 2007: 173)<sup>26</sup>, con las obligadas diferenciaciones entre sexos y clases. En este sentido, es sintomático el carácter restringido que Campomanes (ideólogo de las “Nuevas Poblaciones”) reservaba a la educación de los hijos de los artesanos, limitada a una firme formación cristiana y a saber leer, escribir y contar. Estaba claro que en las nuevas fundaciones esas escuelas se destinarían a la integración de los extranjeros y no a su formación y capacitación en oficios y saberes, dado que el único futuro que aguardaba a aquellos muchachos era el trabajo agrario en las colonias<sup>27</sup>. Aunque se tiene noticia de la existencia en 1775 de una academia de dibujo, una escuela de arquitectura y jardinería y una escuela de hilar seda en La Carolina, se trataba de enseñanzas “ligadas a los procesos productivos que se pretendía fomentar y bajo los auspicios de Olavide [pero] tras el procesamiento de éste, desaparecieron” (Consejería, 1993: 46).

En el marco neopoblacional que nos ocupa, el *Fuero* establecía que “Todos los niños han de ir a las escuelas de Primeras letras, debiendo haber una en cada Concejo para los lugares de él; situándose cerca de la Iglesia para que puedan aprender también la doctrina y la lengua española a un tiempo” (art. LXXIV) y prohibiendo explícitamente los “estudios de Gramática en todas estas nuevas poblaciones y, mucho menos de otras facultades mayores” (art. LXXV). Esto es, de acuerdo con el ideario utilitarista que animaba el proyecto, no se permitían las “enseñanzas medias” o estudios superiores que pudieran sustraer brazos y energías a la agricultura y la ganadería de los colonos.

Su problemática sería la propia de esta enseñanza en España, definida por las limitaciones temporales (solía ser de asistencia esporádica y adecuada al ciclo agrario: desde Todos los Santos hasta primeros de mayo o hasta San Pedro), las precariedades materiales de la época (su espacio era el atrio o la sacristía de la iglesia), o la competencia de las escuelas no oficiales dirigidas por maestros sin licencia (Mato Díaz,

---

26. “[...] fue ganando peso la opinión de que la Iglesia no podía monopolizar la educación de los súbditos, al preocuparse más por crear buenos cristianos que individuos verdaderamente útiles al Estado. Por este motivo se pretendía sustituir los viejos criterios de calidad y beneficencia por la idea de la utilidad pública de la educación, mucho más acorde con el pensamiento ilustrado” (Martín García, 2007:172).

27. En este sentido, la escuela alemana de primeras letras que se creó en algunos hogares de colonos teutones de La Carolina fundacional no puede ser más que una licencia narrativa que Kaltofen (1944: 182-185) introduce en su novela; pues en modo alguno habría sido tolerada por las autoridades, empeñadas en una rápida asimilación de todos los trabajadores al entorno.

2010) (Martín García, 2007: 180), como la denunciada en 1796 en La Luisiana ante el Intendente González de Carvajal<sup>28</sup>. A pesar de todo ello, la enseñanza obligatoria allí impuesta sí llevó a la práctica real aquellos pusilánimes proyectos educativos de Carlos III, a los que se adelantó, además, en el tiempo<sup>29</sup>.

#### 4.1. *Una experiencia de ELE en las Nuevas Poblaciones*

Es evidente que estas escuelas que atendían a niños de entre 5 y 12 años aproximadamente constituyeron en sus años iniciales una verdadera experiencia (efímera y local, si se quiere) de Enseñanza de la Lengua Española a Extranjeros, por cuanto en ellas asistían, junto a hijos e hijas de colonos españoles, otros muchos (que al principio serían mayoría) descendientes de extranjeros, bien sea nacidos en el país de origen o ya en España<sup>30</sup>.

Es difícil estimar durante cuánto tiempo y en cuáles de las poblaciones aquellas tareas de enseñar a leer y escribir en español pudieran ser consideradas como labores de ELE, entendiendo por tales la enseñanza-aprendizaje de habilidades y destrezas de comprensión y composición, tanto oral como escrita, en una lengua diferente de la materna. En esa valoración temporal hemos de tener en cuenta también el peculiar proceso de adquisición de un segundo idioma por parte de los niños en una situación de inmersión lingüística que conoció, además, no poca resistencia en algunas comunidades. Asimismo, la reiterada constatación de protestantes entre los extranjeros (sobre todo en el enclave sevillano-

---

28. (Hita y Sánchez, 1988: 57).

29. La primera referencia a estas escuelas es el nombramiento el 29 de abril de 1768 de D. Manuel Monsalve como maestro de primeras letras de La Carolina (Sánchez-Batalla, 2011:92). Ya durante la visita de Pérez Valiente (1769) se registra también la presencia de maestros de primeras letras en Guarromán, Arquillos y Santa Elena (Castilla Soto, 1992: 286). De ahí hasta 1774 se contabilizan hasta otras 6 poblaciones mariánicas en donde se van creando otras tantas escuelas (Sánchez-Batalla, 2000, III: 120).

30. Se trata de los “niños rubios” a los que repetidamente se referían los viajeros románticos que visitaron las colonias, como los que John Dillon (1790), Scott (1822-1830) o Mackenzie (1826-1827) ven salir de la escuela: “los niños, cansados de su confinamiento matutino, se aprestaban, al sol de la tarde, a salir a sus pasatiempos diarios. Las cabezas rubias de unos cuantos me decían que el “stock” sajón no ha sido modificado aún por el sol meridional” (López Ontiveros, 1994: 82); y que formarán parte ya del moderno paisanaje neopoblacional evocado por viajeros (Tenant de Latour, 1848) y algunos autores: “esas preciosas niñas que ocupan la aulas de clase, de tez clara, rubias y de unos encantadores ojos azules” (Sánchez-Batalla, 2011: 96); “Aldeaquemada se conoció como pueblo de los rubios” (Sánchez-Batalla, 2003:621).

cordobés) iría vinculada a su afán de preservar unos hábitos y unas costumbres luteranas en torno a la lectura de libros heréticos escritos en un idioma extranjero (juntas aquí también “la doctrina y la lengua”) que las autoridades solían hallar y poner a buen recaudo (Fernández García, 1994: 105) (Vázquez Lesmes, 1988a:168-170)<sup>31</sup>. Y a esto se añade el frecuente absentismo escolar inherente a unas enfermedades que se cebaron con la infancia y el propiciado por padres que requerían a sus hijos en las labores diarias<sup>32</sup>.

Así pues, si hubiéramos de temporalizar la referida dicotomía entre lengua familiar y lengua escolar lo haríamos (sin afán de alcanzar una imposible exhaustividad) en torno a una veintena larga de años<sup>33</sup>, que se continuarían incluso en aquellos casos de mayor “irreductibilidad germánica” como el mencionado matrimonio de alemanes de Carboneros que, aún en 1792, no hablaba español y cuyos hijos (de haberlos) seguirían viviendo esa diglosia hasta el fin de su vida escolar, más allá de 1800.

Desde una perspectiva sociolingüística, el bilingüismo que vivieron las colonias (entendiendo por tal la situación que se da en una sociedad con dos o más lenguas en presencia) durante los primeros años se fue convirtiendo en un bilingüismo residual o individual y, en las últimas

---

31. En términos generales los investigadores (Bolzern, 1988: 220) (Tarifa y Parejo, 1994: 210) suelen atribuir un mayor grado de cultura a los foráneos (leer y escribir en su lengua) que a los españoles: unos buscarían apoyo espiritual en las traducciones francesas de la Biblia que trajeron (Vázquez Lesmes, 1988a:170), otros leerían con avidez las epístolas que desde su exilio alemán les enviaba Fray Romualdo, e incluso alguno de sus seguidores, traductor al español de documentos en alemán, parece ser el autor de una diatriba en verso (en un muy aceptable castellano, por cierto) con la que en 1779 se zahería a los sacerdotes españoles que vinieron a sustituir a “sus” capuchinos alemanes (Coronas, 1985: 118).

32. En San Sebastián de los Ballesteros, “según declaraciones del *fiel de fechos*, encontradas en el informe de González Carvajal, que ostentaba también el cargo de sacristán y de maestro de primeras letras, no había llegado a ejercerlo porque los vecinos no se ocupaban de enviar a sus hijos a la escuela y sí de llevarlos al campo como ayuda para las tareas agrícolas” (Vázquez Lesmes, 1994: 269). Para calibrar mejor el alcance del problema, pensemos que en una época algo más tardía (1840) y en una región más privilegiada (Navarra), la falta de asistencia oscilaba entre el 50 y el 80 por ciento (Jimeno Jurío, 1993: 450).

33. Si bien es cierto que en Sierra Morena “las relaciones infantiles y juveniles habrían roto con el aislamiento germánico”, también es verdad que todavía en 1780 casi un 15% de los jóvenes de hasta 20 años necesitaba un cura alemán para confesarse (Coronas, 1985: 119). “Con demasiada frecuencia habían observado que los hijos empezaban a chapurrear entre sí español. ‘Es por broma’, decían disculpándose, cuando se les reconvenía por ello” (Kaltofen, 1944: 171).

fases, solamente pasivo. Pues bien, las escuelas creadas constituyeron un elemento muy relevante en esa conversión. Y es que se dio el caso de que, frente al resto de *dominios o ámbitos sociolingüísticos* (Fishman, 1965) en que se desarrollaba la vida de los colonos (la casa, la aldea, el trabajo, la iglesia), y frente a otras instituciones allí presentes, dotadas de poder y privilegio social (la Administración, el Ejército, la Iglesia), estas escuelas de primeras letras (o, si se quiere, la Escuela) constituían el único *dominio* absolutamente monolingüe en español<sup>34</sup>. En efecto, el carácter bilingüe de la interacción entre los vecinos en la calle y en el campo no sería más que una extensión del bilingüismo<sup>35</sup> que se viviría en las casas; y ya hemos visto el origen suizo de los soldados allí destacados, o cómo las autoridades que dirigían la colonización optaban por el uso de ambos idiomas en sus certificados, proclamas y avisos, por no hablar del rabioso etnocentrismo de los capuchinos alemanes que soliviantaron las colonias.

#### 4.2. Alumnos

El carácter mixto (niños y niñas) de esos centros, frente a lo que será habitual a partir de los programas educativos carolinis, respondería más a la premura y a la precariedad de medios y salarios durante las fundaciones que a la sostenida defensa que el propio *Fuero* y el Superintendente Olavide hicieron de la adecuada instrucción que debían recibir las féminas. En el Autillo que sufrió el peruano de parte del Santo Oficio los funcionarios lo describían;

[...] animando a la aplicación y al trabajo con sus dulces y persuasivas razones a las mujeres más ociosas de estas provincias vecinas, donde jamás habían tomado una azada en sus manos y miraban esta costumbre como horrible y afrentosa a su sexo; las enseñaba a ser económicas y buenas madres de familia, a tejer lanas y lienzo, a devanar y encañar seda, a hacer encajes, a vestir trajes decentes y aseados y a las alemancitas, además de esto, las obligaba a ir a la escuela a aprender el catecismo y la Lengua Castellana. (Sánchez- Batalla, 2011: 94)

---

34. En realidad, estas escuelas constituyeron un ejemplo de enseñanza de una segunda lengua por *sumersión*, en la que “se da por supuesto que la necesidad de entender al profesor y de comunicarse con sus compañeros llevará al alumno, que inicialmente habla otra lengua, a adquirir espontáneamente la lengua que utiliza la escuela” (Siguan, 2001:113)

35. E incluso monolingüismo, pero en alemán o francés.

De hecho, es sabido que en toda España el nivel de escolarización de las niñas era abrumadoramente más bajo que el de los niños<sup>36</sup>; siendo además mucho menor la exigencia de las docentes femeninas, por lo que no era extraño a finales del XVIII encontrar maestras que no supieran escribir (Martín García, 2007: 192). Frente a este panorama Olavide, en su *Evangelio en Triunfo*, en el diseño que hace de la instrucción ideal, optará por una educación (en el caso de los hijos de clases acomodadas) que “debe ser completa, evitando la `educación de caballeros`, es decir, meras formas externas sin formación ni ciencia moderna de ningún tipo. Tampoco la educación de las mujeres debe estar limitada a las labores propias de su sexo, sino que debe dársele una completa formación doctrinal y moral” (Alonso Seoane, 1988: 286). Sin embargo, andando el tiempo, la Iglesia forzaría la división por sexos, en especial a partir de la derogación del *Fuero* en 1835; y así, el *Diccionario* de Madoz registrará en cada uno de los pueblos del enclave de La Carlota, la existencia de dos escuelas, una para cada sexo (Fariña, Laguna y Luque, 1988: 332).

En el ámbito educativo hay otros aspectos humanos donde se puede atisbar la experiencia de Olavide (que fue director del hospicio de San Fernando, en Madrid), como es la preocupación de las autoridades por el absentismo o por el cuidado y formación de los huérfanos:

Si por muerte de algunos padres de familia quedan solos algunos niños o niñas, procurarán agregarlos a familias españolas de su departamento para que los críen, aplicándolos a la labranza y enseñándoles el español, pero se cuidara de conservar la memoria de quienes eran sus padres y familia. (Sánchez-Batalla, 2011: 64)<sup>37</sup>

Aunque no siempre se mantuviera durante toda la colonización, como ha mostrado Delgado Barrado (2003: 36-37).

#### 4.3. Maestros

Desde el Concilio de Trento la catequesis será integrada en la escuela, que representará para la Corona y la Iglesia un eficaz instrumento de

---

36. Reduciéndose generalmente la formación de aquéllas a su asistencia a las populares “migas” o “amigas” en el entorno jiennense de la época (Fernández Chacón, 2010). La instrucción de ellas se centraba tradicionalmente en “leer, escribir y doctrina cristiana, honestidad, modestia y recato” (Jimeno Jurío, 1993: 446).

37. Esta preocupación durante la etapa foral toma forma en la posibilidad de “asignar suertes a menores, y lo que es más novedoso aún, a niñas” (Pérez Fernández, 2009).

moralización en torno a los fundamentos de la fe. Por tanto, siguiendo la tónica general española y europea, en las Nuevas Poblaciones será habitual que la función de maestro de primeras letras recaiga en el sacristán (como las *Küsterschule* alemanas), empleado pagado ora con pensiones eclesiásticas ora por su función educativa<sup>38</sup>, que había de ser inspeccionado en la efectividad de sus clases por el comandante civil y el cura del lugar, y que debía además enseñar a los muchachos de su escuela a servir en la misa. En esto también el proyecto neopoblacional vuelve a aproximarse a los postulados idealistas de la *Utopía* de Moro (allí se propugnaba la figura de un sacerdote para estos menesteres) y desechan inveterados privilegios gremiales como los de los maestros de la Hermandad de San Casiano (Martín García, 2007).

Conocemos los nombres de algunos maestros-sacristanes de la época foral, como los primeros que lo fueron en 1769 en La Carolina, D. Manuel Monsalve; en Guarromán, D. Pedro Monsalve; en Arquillos, D. José Rueda; en Santa Elena, D. Javier Castañón (Castilla Soto, 1992: 293-295); en 1774 en Carboneros, D. Juan Andrés Duchaine (Sánchez-Batalla, 2011: 92); el de Navas de Tolosa en 1779, D. Pedro de Borja (Coronas, 1985: 117); el de La Luisiana en 1796, D. José Cabrera (Hita y Sánchez, 1988: 57), etc.

Tras la inspección del Visitador Pérez Valiente (de abril a agosto de 1769), Olavide les sumará a estos quehaceres el cargo de fiel de fechos, dependiendo en esto del comandante civil de la población, habiendo de levantar actas de bautismos, matrimonios o testamentos<sup>39</sup> y erigiéndose así, por cierto, en los responsables de muchas de las mencionadas adaptaciones de apellidos extranjeros. En 1787 en las nueve feligresías de Sierra Morena y las otras cuatro del área de La Carlota se contabilizaba un total de 15 sacristanes (Hamer, 2009: 221).

Posterior a la etapa fundacional, se ha reseñado un capítulo de las Cortes de Cádiz que pone de manifiesto el bajo nivel socioeducativo de las colonias carolinas en la época. En efecto, D. Pedro Labrador, tal

---

38. En una circular de 1769 Olavide ordena “que todos los maestros de Escuela (cada uno en su respectiva Población) asistan al mismo tiempo en la Iglesia en calidad de sacristanes, sin otro emolumento que el que gozan por tener la escuela” (Sánchez-Batalla, 1996: 227).

39. Algunos fieles de fechos de Fuente Palmera del período fundacional son Mathias Bonilla, Teodoro de Algaba o Francisco Rodríguez. La documentación aportada indica que, allí al menos, no siempre coincidían en la misma persona los cargos de maestro y fiel de fechos (García Cano, 1988: 28).

vez secretario de la Cámara del Parlamento en Cádiz, propuso realizar una consulta popular a los propios habitantes de las nuevas poblaciones acerca de su estatus administrativo y foral, de la que más tarde, por imperativos socioculturales, se vio obligado a desistir, pues como afirma Vázquez Lesmes:

La conclusión de renunciar a la compulsa del estado de opinión de todas aquellas gentes, que no habían recibido más instrucción que la proporcionada por el sacristán del lugar y el Comandante [civil] de la población, en su condición de pedagogo, únicos autorizados para impartir la enseñanza de las primeras letras, no es más que la consecuencia de la condena que por ley tenían sobre sus hombros aquella pobre gente, penados por su propia ignorancia. (Vázquez Lesmes, 1988b: 113)

#### 4.4. *Materiales y Métodos*

Siguiendo la política dictada por el *Fuero* en lo referente al mobiliario doméstico, aperos de labranza, ganados o semillas que precisaba la colonización, y dado que entre las destrezas educativas que se perseguían estaban las de leer y escribir, tanto en la pizarra como en papel con plumín, la lectura y recitado de oraciones piadosas, etc.; los materiales necesarios (muebles, láminas, libros, cartillas, métodos...) fueron suministrados por las casas y los colegios de los jesuitas expulsados, tradicionalmente dedicados a la enseñanza:

Conviene mucho que en cada Feligresía haya un depósito de buenos libros para instrucción de los capellanes y demás fines que indica el citado Duval. Y si el consejo condesciende en que se saquen de las librerías de los regulares expulsos, suplico a V.I. que al mismo tiempo se tenga presente las cuatro feligresías de las Nuevas Poblaciones de Andalucía, respecto de hallarse estas en el mismo caso (carta de Olavide a Campomanes). (Sánchez-Batalla, 2011: 90)

Y especialmente valiosos resultarían los recursos asociados a la escritura, tradicionalmente más costosos: plumas, papel, tinteros, tinta<sup>40</sup>.

---

40. De ahí las tradicionales diferencias que había en la época en el cobro a “alumnos de leer” y a “alumnos de escribir” (Martín García, 2007: 188), y en las respectivas edades: leer, de 5 a 6 años, escribir, de 7 a 9 (Jimeno Jurío, 1993: 437).

Es muy poco lo que sabemos de los libros y manuales con los que el maestro se ayudaría en la tarea de enseñarles a leer y a escribir (insistamos: y a hablar en español a los de familia extranjera). Pero en 1808 Juan José de Estech, contador a la sazón de las nuevas poblaciones de Sierra Morena, envía un escrito al maestro de Aldeaquemada instándole a utilizar tres manuales de doctrina católica muy conocidos en la época (Sánchez-Batalla, 2000: 124): *Cathecismo histórico ó Compendio de la historia sagrada y la doctrina christiana*, del abate Claude Fleury (editado en versiones españolas desde 1717), el *Compendio histórico de la Religión*, de José Pintón (1754) y *El niño instruido por la doctrina en los principios de la religión, de la moral y de la sociedad*, de fray Manuel de San José (1806). Los dos primeros, junto al catecismo señalado por cada diócesis, hacía años que habían sido mandados enseñar en las escuelas.

En cuanto a la lecto-escritura, el siglo XVIII representa una renovación de los métodos de aprendizaje, al mismo tiempo que la enseñanza del latín decae ante la del castellano<sup>41</sup>. Es la época en que se fijará progresivamente la ortografía y ello se irá reflejando también en los manuales de enseñanza. Asimismo, en lo que respecta al aprendizaje de lenguas modernas, algunos métodos como el del ilustrado Sarmiento pondrá el énfasis en la *intuición sensible* y en un aprendizaje de la lectura desarrollado en paralelo con el de la escritura (Martín Sánchez, 2009: 61).

Los caducos métodos para aprender a leer y escribir en la instrucción primaria española presentaban una planificación muy escalonada (Martín García, 2007) (Imparato-Prieur, 2000) en la que el conjunto de los alumnos era dividido en subgrupos o niveles (*escuelas*) en virtud de las destrezas adquiridas. Así, de la *escuela de cartilla* en la que se aprendía a reconocer en un tablero el alfabeto, las sílabas y las palabras, se pasaba a la *escuela de deletrear*, fase en la que se practicaba el deletreo

---

41. Ya en sus novelas, recogidas bajo el título de *Lecturas útiles y entretenidas*, Olavide trata de un tema candente entre los ilustrados, la educación de los jóvenes (Viñao Frago, 1992), ridiculizando en una de ellas el vetusto latinismo escolástico de las Universidades, representado en un estudiante manteísta que “parece de bueno y generoso natural pero de una pedantería e ignorancia extremas [...] y que no podía contenerse en vomitar latín, y no sabía hacer una frase española correcta, ni daba a sus expresiones una significación exacta” (Alonso Seoane, 1988: 287).

silábico<sup>42</sup> y la puntuación; y de ahí a la *escuela de leer*, reconociendo ya cifras árabes, abreviaturas y distintos tipos de letra, para lo que se utilizaban los catecismos de Ripalda, Fleury o Pintón, o trozos de *De los nombres de Cristo*, de Fray Luis de León. Durante todo el proceso el maestro se ayudaba de un sistema de corrección por parejas (*enseñanza mutua*), así como de alumnos *gobernadores* o *celadores* que vigilaban los progresos de sus compañeros de subgrupo. La efectividad de la enseñanza dependía de la repetición machacona y memorística. Una vez dominada la lectura se accedía a otro nivel, *la escuela de escribir*, cuyo método más extendido se basaba en modelos de escritura que habían de ser reproducidos hasta la saciedad sin desatender a toda una “liturgia postural” muy estricta. Sobre esta base común surgirán otras propuestas como la de introducir la escritura de forma simultánea a la *escuela de deletrear*, o la de enseñar a escribir partiendo de reglas más que de modelos. A estos fines se fueron publicando a lo largo del siglo cartillas, ortografías para escolares e instrucciones para los maestros en las que, como ha mostrado Sanchís Calvo (2009), van tomando asiento paulatinamente las normas de ortografía emanadas de la Academia Española. Esto y unas raquílicas nociones de Aritmética eran todas las destrezas disciplinarias de la primaria.

Junto, eso sí, al otro gran objetivo de la misma: la formación en la Doctrina cristiana, unida al aprendizaje de la moral y las buenas costumbres. A fin de infundir un temeroso respeto a Dios, al Rey y a los padres, se insistía en la memorización de máximas, el rezo en determinados momentos de la jornada, la lectura y recitado fervoroso del catecismo o el control en el cumplimiento de los preceptos religiosos (misa, rosario, confesión).

Pero el panorama arriba descrito cuadraría con los métodos de las escuelas pías de la villa y corte (Imparato-Prieur, 2000) o las de capitales y villas “de provincias” con cierta solera (Martín García, 2007; Jimeno Jurío, 1993; Mato Díaz, 2010). Nada que ver (material y metodológicamente),

---

42. Semejante, por cierto, al que realizan los niños de la pretendida escuela alemana en la novela de Kaltrofen: “Quedóse todavía un rato detrás de la puerta cerrada escuchando cómo su Peppi deletreaba las difíciles palabras. Después leían todos juntos. Naturalmente, sentía muy clara su voz: ‘O-fen, E-sel, Pa-pa’” (1944, 183-184). [Se trata de los sustantivos alemanes *Ofen*, *Esel* y *Papa*, ‘horno’, ‘asno’ y ‘papá’]

sin duda, con las que se debieron improvisar en las Nuevas Poblaciones, dirigidas por sacristanes apenas provistos de escasísimos medios y conocimientos<sup>43</sup>. En auxilio de su tarea de enseñar el idioma a los niños extranjeros estaba, en primer lugar, el paulatino mayor peso del español en aquel entorno, la repetición cotidiana de órdenes y normas escolares y la diaria convivencia con otros de origen español o, incluso, extranjero, con los que se verían obligados (y conminados) a interaccionar en español, convertida así en una verdadera “lengua koiné del patio de la escuela”. Por otra parte, es más que evidente el carácter no funcional de la modalidad de lengua de los catones y catecismos al uso, cuyas preguntas-respuestas debían memorizar y recitar:

P. ¿Cómo se figuraban estos el reinado de Cristo?

R. Creían que reinaría sobre la tierra, sujetaría a los judíos todas las demás naciones, y que viviría lleno de riquezas, honores y placeres (Catecismo de Fleury).<sup>44</sup>

#### 4.5. *Su significación*

No es difícil imaginar el ambiente de aquellas sacristías atestadas de rubicundos muchachos recitando sílabas o salmodiando cifras bajo la atenta mirada del maestro y de alguna imagen de la Inmaculada<sup>45</sup>. Vinculados a ese mismo entorno escolar y lúdico es donde han quedado preservados del olvido juegos<sup>46</sup> y costumbres de sabor (y nombre)<sup>47</sup> germánico relacionados con festividades religiosas: el *pintahuevos*, el

---

43. Piénsese que por el carácter especial que el *Fuero* confería a las colonias, no tuvieron aplicación en ellas toda una serie de disposiciones generales de tipo educativo, como la de 1804, en la que se habilitaba a una “Junta de Exámenes de Primeras Letras” para expedir títulos de maestro.

44. Inversamente, las Cartillas y Ortografías del XVIII traslucían ese paralelismo en la enseñanza de “la Doctrina y la lengua española a un tiempo” incluso en los ejemplos que se aducían: algunos manuales defendían “el empleo preferente de G ante E, I (J solo se pone en Jesús, Jerusalén y Jericó)” (Sanchis Calvo, 2009: 608).

45. Si en la España de entonces no era inusual declarar a esta advocación mariana como la patrona de la escuela local (Martín García, 2007, 185), sería lo obligado en las poblaciones carolinas, puestas casi todas al amparo de “La Purísima”, dado el fervor concepcionista que el rey profesaba.

46. Algo de ello tendrá que ver con la mantenida defensa que siempre hizo Olavide del teatro, los espectáculos instructivos, los bailes y los juegos populares.

47. (López de Aberasturi, 2012).

juego de las doce chinitas<sup>48</sup>, las *farolas* o calabazas del Día de Difuntos<sup>49</sup>, el baile de la *ducá*, etc.

Sin embargo, surgen por doquier indicadores que invitan a creer que en el entramado socioeconómico de la colonización, aquellas escuelas (y aquel capítulo de ELE) no pasaron de tener un carácter puramente anecdótico o marginal.

Por ejemplo, los obispos solían ejercer con mucho celo una continua vigilancia sobre muchos aspectos de la grey que habitaba las Nuevas Poblaciones, tales como la provisión de sacerdotes que hablaran alemán<sup>50</sup>, la orden que se hace al de Carboneros, D. Juan Rubio, de dedicarse al estudio de esa lengua<sup>51</sup>, el cuidado de los archivos parroquiales (Nicolau, 1985: 13), atendiendo a su buen orden o a la forma escrituraria de las anotaciones<sup>52</sup>; o sobre “los hábitos litúrgicos contraídos en su país de origen” por parte de los curas extranjeros (Vázquez Lesmes, 1988a: 155); o incluso sobre el traje talar de alguno, “impropio de los hábitos que se llevan en nuestra nación” (op. cit., 173). Pues bien, ese control uniformador contrasta con las escasísimas noticias que el poder eclesiástico nos aporta sobre las referidas escuelas<sup>53</sup>.

De los muchos viajeros que relatan su paso por las colonias, sólo uno (E. F. Lantier, en las postrimerías del XVIII) habla de aquella instrucción primaria, si bien su referencia tiene a todas luces un origen más libresco que real:

---

48. (Burgos, 1967-1968: 29).

49. (Hamer, 2008: 33). Sólo ese ambiente infantil puede justificar que en la supuesta escuela alemana del novelista Kaltofen se trabajara con las onomatopeyas del mugido, el balido y el ladrido: “Después continuaba en voz baja, muy baja, aunque venían ahora palabras alegres: ‘*Muh-mäh-wau*’” (Kaltofen, 1944: 184).

50. “Lanes Duval sugirió que se pidieran curas del Tirol, porque, sabiendo hablar alemán e italiano, les resultaría fácil aprender el castellano” (Sánchez-Batalla, 2011: 89).

51. Sánchez-Batalla, 2011:91.

52. En ocasiones el Obispado da instrucciones sobre el modo de cumplimentar los libros, como las disposiciones de 1773 (referidas al archivo de La Carolina) para que se escriban en castellano, con letra “inteligible....sin abreviaturas....no usadas en nuestra Nación” [sic] (Tarifa y Parejo, 1994: 204 nota).

53. En Guarromán, “entre 1835 y 1840 tan sólo tres veces se toman acuerdos por la corporación municipal referidos a la enseñanza” (Suárez Gallego, 1988b: 145) y, seguramente, durante el período foral ese interés sería similar o aún menor.

Hay en cada distrito escuelas situadas al lado de las iglesias, donde enseñan a los niños la doctrina cristiana y la lengua española; pero está prohibido enseñarles la gramática ni ninguna otra ciencia; el labrador no necesita más que sus brazos, religión, moral y los conocimientos relativos a su oficio...si el país continúa siendo cultivado se convertirá en uno de los más florecientes de España. (Koxter, 2008: 60-61)

Pero es que tampoco aparecen en la abundante documentación generada por las autoridades y gestores de la colonización, entre cuyos informes y memorándums figuran todo tipo de asuntos y quejas que reclaman su atención, tales como la reparación de edificios, el pago a empleados (Avilés Fernández, 1988: 22; Hamer, 2009: 51-58), las técnicas de cultivo, el reparto de suertes, el control de pesos y medidas o el estado del pósito y la tahona (Durán Alcalá, 1988; Hita y Sánchez, 1988).

Y las pocas referencias que se recogen nos hablan de serias deficiencias en su funcionamiento. Así, el Intendente González Carvajal se ve obligado a reconvenir en 1795 al maestro de Concepción de Almuradiel

[...] previniéndole, igualmente, se instruyese en la ortografía castellana y que se hiciese con una colección de muestras para, con arreglo a ellas, enseñar con perfección a escribir a los niños, haciendo que estos se instruyan en la Doctrina Cristiana, explicándosela diariamente y con especialidad en los sábados de cada semana, según se practica en las demás escuelas. (Sánchez-Batalla, 1996: 230)<sup>54</sup>

Un año más tarde, en La Luisiana, el mismo Intendente registra la competencia desleal que suponía la existencia de una escuela ilegal en la localidad y que estaba, según el maestro, en el origen del bajo nivel detectado en su inspección de la escuela de la que

está encargado y nombrado por el Gobierno D. José Cabrera, sólo se hallaron tres niños que principiaban a leer; por cuya razón [preguntó] su señoría al dicho Cabrera la causa o motivo que había para que no acudiesen más niños a su escuela. Respondió parecerle no haber otro que el de haber abierto otra sin licencia del Gobierno D. José López, vecino de esta población. (Hita y Sánchez, 1988: 57)

---

54. Efectivamente, ese era uno de los hábitos escolares más generalizados en toda España: “El sábado se dedicaba al estudio del catecismo y de la cartilla de buena crianza” (Martín García, 2007: 186).

Por último, Juan José de Estech, contador del enclave de Sierra Morena, en carta dirigida en 1808 al maestro de Aldeaquemada, sugiere que se enseñe en la escuela ciertos catecismos históricos (el *Fleury* y el *Pintón*) al modo como, con carácter nacional, ya lo había ordenado Carlos III en Real Provisión del 11 de junio ;de 1771!

## 5. CONCLUSIÓN

Los resultados de la colonización carolina son mediocres si se comparan con los *utópicos* objetivos que animaron a los ilustrados en tamaña empresa. Pero, en lo que respecta a la escolarización en español y la consiguiente asimilación lingüística de los colonos centroeuropeos, se comprueba la eficaz labor del Estado borbónico. Éste relegó muy pronto al uso doméstico toda aquella amalgama idiomática mediante el mayor aporte de colonos españoles, el estímulo de matrimonios mixtos y la labor diaria y humilde de una institución casi olvidada: las escuelas de primeras letras. Debido a esto, las Nuevas Poblaciones no siguieron el camino de otras áreas repobladas en el XVIII y XIX con alemanes, cuyos herederos se repartieron por países americanos en cuyo seno conservan todavía el *hunsrückish*, el alemán *coloniero* o el *volgadeutsch*.

## BIBLIOGRAFÍA

Alcázar Molina, C. (1930): *Las colonias alemanas de Sierra Morena. Notas y documentos para su historia*, Madrid, Publicaciones de la Univ. de Murcia.

ALEA (1961-1973): Alvar, Manuel, con la colaboración de Antonio Llorente y Gregorio Salvador: *Atlas Lingüístico y Etnográfico de Andalucía*, 6 tomos, Granada, Univ. de Granada-CSIC.

Alonso Seoane, M. J. (1988): "Dos principios ilustrados en las últimas obras literarias de Olavide" en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 281-298.

Avilés Fernández, M.: (1985): "Utopía y realidad: la 'descripción de la Sinapia, península en Tierra Austral' y las nuevas Poblaciones de Andalucía", en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Las "Nuevas Poblaciones" de Carlos III en Sierra Morena y Andalucía*, Córdoba, Univ. de Córdoba y Seminario de Estudios Carolinenses, pp. 133-144.

Avilés Fernández, M. (1988): "Un informe de Olavide sobre las Nuevas Poblaciones dirigido al Conde de Aranda", en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. II, pp. 21-49.

Basanta, A. y Vangehuchten, L. (2009): "¡Pongámonos flamencos! Apuntes sobre el legado lingüístico de los flamencos en la España de los siglos XVI-XVIII", en De Maeseneer (et al.)(eds.), *El Hispanismo omnipresente*, Bruselas, UPA, pp.79-89.

Becerra Hiraldo, J. M. (1992): *Lenguas especiales de Andalucía: repertorios léxicos*, Granada, Univ. de Granada.

Bolzern, R. (1988): "La emigración suiza a las "Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía" en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. I, pp. 213-222.

Burgos, A. (1967-1968): "Viaje por las Nuevas Poblaciones", en *Diario ABC* 30/11/1967, pp. 8-33 y 15/6/1968, pp. 25-27.

Caro Baroja, J. (1952): “Las ‘nuevas poblaciones’ de Sierra Morena y Andalucía. Un experimento sociológico en tiempos de Carlos III”, *Clavileño*, XVIII, pp. 53-65.

Castilla Soto, J. (1992): “Las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena bajo la superintendencia de don Pedro Pérez Valiente: oficios y colonos”, *Espacio, Tiempo y Forma, Serie IV, Historia Moderna*, V, pp. 283-296.

Consejería de Obras Públicas y Transporte (1993): *La Carolina. Evolución del modelo territorial de la Colonización*, Sevilla, Junta de Andalucía.

Coronas Tejada, L. (1985): “Los colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena según la documentación eclesiástica de 1779-1780”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Las “Nuevas Poblaciones” de Carlos III en Sierra Morena y Andalucía*, Córdoba, Univ. de Córdoba y Seminario de Estudios Carolinenses, pp.115-131.

Cruz Rodríguez, M<sup>a</sup> del A. (1985): “Análisis demográfico de una década en Carboneros (1790-1800)”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Las “Nuevas Poblaciones” de Carlos III en Sierra Morena y Andalucía*, Córdoba, Univ. de Córdoba y Seminario de Estudios Carolinenses, pp. 209-223.

Defourneaux, M. (1990[1959]): *Pablo de Olavide el afrancesado*, Sevilla, Padilla Libros.

Delgado Barrado, J. M. (2003): “Infancia y menores en los orígenes de las migraciones españolas contemporáneas: el caso de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena”, *Anales de la Historia Contemporánea*, XIX, pp.22-38.

Durán Alcalá, F. (1988): “Informe de D. Fernando de Quintanilla sobre la situación de las Nuevas Poblaciones de Andalucía (1770-1779)”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. I, pp.355-367.

Fariña, M., Laguna, J. A. y Luque Muriel, F.de B. (1988): “Las Nuevas Poblaciones en el *Diccionario Geográfico, Estadístico, Histórico*, de Pascual Madoz “, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 325-338.

Fernández Chacón, F. (2010): “La enseñanza de las primeras letras en el tránsito del antiguo régimen al sistema liberal (1768-1823): maestros-as, escuelas y educación de las niñas en Linares y Jaén”, *Boletín del Instituto de Estudios Giennenses*, 201, pp. 235-262.

Fernández García, J. (1994): “Aspectos particulares y decisivos de la Iglesia en las Nuevas Poblaciones”, en Vázquez Lesmes, R. y Villas Tinoco, S. (coords.), *Actas del VI Congreso Histórico sobre Nuevas Poblaciones*, Ayuntamientos de La Carlota, Fuente Palmera y San Sebastián de los Ballesteros, pp. 97-108.

Fernández García, J. (2003): *Breve historia de La Carolina*. Málaga, Sarria.

Fílder Rodríguez, J. A. (1988): “La Colonia Sevillana de la Luisiana: un municipio con grandes problemas de supervivencia”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. II, pp.195-224.

Fishman, J. (1965): “Who Speaks What Language to Whom and When?”, *The Analysis of Multilingual Setting*, *Linguistique*, pp. 67-88.

García Cano, I. (1988): “La burocracia de las Nuevas Poblaciones: aspectos institucionales y problemas económicos del Régimen Foral y Constitucional”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 13-40.

Geiger, P. y Weiss, R. (1950-1995): *Atlas der Schweizerischen Volkskunde. Atlas de Folklore Suisse*, Bâle, Société Suisse des Traditions Populaires.

Giles, H., Bourhis, R. y Taylor, D. (1977): “Towards a theory of language in ethnic group relations”, en Giles, H. (ed.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, Londres, Academic Press, pp. 307-349.

Hamer, A. (2004): “La Carlota y sus apellidos extranjeros”, *La Crónica de La Carlota*, nº 12 (agosto), p.14, nº 13 (septiembre), p. 24 y nº 15 (noviembre), p. 14.

Hamer, A. (2006): “Fraternum foedus. Superstición y desviación de la ortodoxia católica en las Nuevas Poblaciones de Carlos III”, *Arte, Arqueología e Historia*, XIII, pp. 222-229.

Hamer, A. (2008): *La Carlota, apuntes para su historia*, Madrid, Bubok Publishing.

Hamer, A. (2009): *La Intendencia de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía, 1784-1835*, Córdoba, Univ. de Córdoba.

Hamer, A. (2010): *La Carlota, notas históricas y curiosidades*, Madrid, Bubok Publishing.

Hidalgo Amat, M<sup>a</sup>. O. (1994): *La Carlota, tradiciones y costumbres*, Córdoba, Ayuntamiento de La Carlota.

Hita Fernández, J. J. y Sánchez Martínez, C. (1988): “Las Nuevas Poblaciones de Andalucía a finales del siglo XVIII”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. II, pp.51-72.

Imparato-Prieur, S. (2000): “La enseñanza de las primeras letras en España en la segunda mitad del siglo XVIII: contenidos y métodos a través de algunos tratados de enseñanza”, *Contextos Educativos*, III, pp. 235-252.

Jimeno Jurío, J. M. (1993): “Escuelas de primeras letras en Estella (siglos XVI-XIX)”, *Príncipe de Viana*, LIV, pp. 431-452.

Juárez Sánchez-Rubio, C. y Canales Martínez, G. (1988): “Colonización agraria y modelos de hábitat (siglos XVIII-XX)”, *Agricultura y Sociedad*, XLIX, pp. 333-352.

Kaltofen, R. A. (1944): *Por trescientos reales (Florecimiento y desaparición de una colonia alemana de campesinos, a fines del siglo XVIII)*, Madrid, Espasa-Calpe.

Koxter, M. (2008): *La Italia de España*, Ronda, Grafisur. [J. A. Trujillo Ruiz, en otra ed.]

Lera García, R. de (1988): “Conflictividad social en las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena 1767-70”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 41-56.

López Ontiveros, A. (1994): “Sierra Morena y las poblaciones carolinas: su significado en la literatura viajera de los siglos XVIII y XIX”, en Vázquez Lesmes, R. y Villas Tinoco, S. (coords.), *Actas del VI Congreso Histórico sobre Nuevas Poblaciones*, Ayuntamientos de La Carlota, Fuente Palmera y San Sebastián de los Ballesteros, pp.43-95.

López de Aberasturi Arregui, I. (2012): “Diversidad etnolingüística y préstamos léxicos en las ‘Nuevas Poblaciones’ de Carlos III en Andalucía”, en *Libro de resúmenes*, IX Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española (2012), Cádiz, Univ. de Cádiz, pp. 228-229.

Manjón-Cabeza Cruz, A. (2009): “Política lingüística e inmigración en el siglo XVIII”, en García Martín, J. M. (dir.), *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII y XIX*, Cádiz, Univ. de Cádiz, pp.427-442.

Martín García, A. (2007): “La enseñanza de primeras letras en El Ferrol de finales del Antiguo Régimen”, *Estudios Humanísticos .Historia*, VI, pp.169-194.

Martín Sánchez, M. A. (2009): “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo V*, pp. 54-70.

Martínez Aguilar, J. (1988): “La Carlota: los primeros colonos y sus raíces”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. II, pp. 303-364.

Martínez Castro, A. (2010): *La Carlota: evolución histórica de un territorio*, Córdoba, Diputación de Córdoba y Ayuntamiento de La Carlota.

Mato Diaz, A. (2010): “Las escuelas y los maestros de primeras letras (XIX)”, *Magister. Revista miscelánea de investigación*, XXIII, pp. 19-34.

Molina Tenor, R. (1968): “Aportaciones a la Geografía humana de las Nuevas Poblaciones de Andalucía”, *BRAC*, XXXVII, pp. 99-106.

Nicolau Castro, J. (1985): “Mi vagar por los Archivos Parroquiales de Sierra Morena”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (eds.), *Las “Nuevas Poblaciones” de Carlos III en Sierra Morena y Andalucía*, Córdoba, Univ. de Córdoba y Seminario de Estudios Carolinenses, pp.13-17.

Palacio Atard, V. (1989): *Las “Nuevas Poblaciones” andaluzas de Carlos III. Los españoles de la Ilustración*, Córdoba, Cajasur.

Pérez Fernández, F. J. (2009): “Pertenenencias de los Colonos de Aldeaquemada Jaime Font y María Stain al final de la Etapa Foral”, *I Congreso Virtual sobre Historia de las Mujeres*, 15-31/10/2009. [http://www.revistacodice.es/publi\\_virtuales/i\\_con\\_h\\_mujeres/documentos/comunicaciones/comuPerezFernandez.pdf](http://www.revistacodice.es/publi_virtuales/i_con_h_mujeres/documentos/comunicaciones/comuPerezFernandez.pdf).

Salas Ausens, J. A. y Jarque Martínez, E. (1990): “Extranjeros en España en la segunda mitad del siglo XVIII” en *Actas del Coloquio Internacional Carlos III y su siglo*, Madrid, vol. II, pp. 985-997.

Sánchez-Batalla Martínez, C. (1996): *Aldeaquemada: naturaleza, arte e historia. (Prehistoria a 1835)*, Aldeaquemada, Ayuntamiento de Aldeaquemada.

Sánchez -Batalla Martínez, C. (2000): *La Carolina en el entorno de sus colonias gemelas y antiguas poblaciones de Sierra Morena. Prehistoria a 1835*, Jaén, Caja Rural, vol. III.

Sánchez-Batalla Martínez, C. (2003): “Los extranjeros que llegaron a Andalucía como colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena y Andalucía en el siglo XVIII”, en Villar García, M. B. y Pezzi Cristóbal, P. (dirs.), *Los extranjeros en la España moderna*, (actas del I Coloquio Internacional “Los extranjeros en la España moderna”, Málaga, 2002), pp. 611-621.

Sánchez- Batalla Martínez, C.: <http://lailustraciondesierramorena.es/procedencia>.

Sánchez-Batalla Martínez, C. (2011): *Carboneros y sus raíces. Colonia de Carlos III*, Jaén, Caja Rural.

Sanchis Calvo, M<sup>a</sup>. C. (2009): “Cartillas y Ortografías en el siglo XVIII”, en García Martín, J. M. (dir.), *Las ideas y realidades lingüísticas en los siglos XVIII Y XIX*, Cádiz, Univ. de Cádiz, pp.599-614.

Siguan, M. (2001): *Bilingüismo y lenguas en contacto*, Madrid, Alianza Editorial.

Suárez Gallego, J. M. (1988a): *Colonos, vecinos y forasteros de la Real Población del Sitio de Guarromán (1767-1781)*, Guarromán, Ayuntamiento de Guarromán.

Suárez Gallego, J. M. (1988b): “Situación social y económica de la población de Guarromán tras el cese del Fuero (1835-1840)”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. I, pp. 137-174.

Suárez Gallego, J. M. (2003): *Pablo Olavide, las tabernas, el vino y los colonos de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena*, Guarromán, Ayuntamiento de Guarromán.

Tarifa Fernández, A. y Parejo Delgado, M<sup>a</sup>. J. (1994): “Evolución socioeconómica y demográfica de las Nuevas Poblaciones de Sierra Morena: Navas de Tolosa entre 1769-1788”, en Vázquez Lesmes, R. y Villas Tinoco, S. (coords.), *Actas del VI Congreso Histórico sobre Nuevas Poblaciones*, Ayuntamientos de La Carlota, Fuente Palmera y San Sebastián de los Ballesteros, pp. 201-213.

Vázquez Lesmes, J. R. (1985): “El transporte de los colonos y el pleito de la casa Thibal con Thürriegel” en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (eds.), *Las “Nuevas Poblaciones” de Carlos III en Sierra Morena y Andalucía*, Córdoba, Univ. de Córdoba y Seminario de Estudios Carolinenses, pp. 91-114.

Vázquez Lesmes, J. R. (1988a): “Iglesia-Estado en los inicios de la colonización de las Nuevas Poblaciones de Andalucía”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 141-182.

Vázquez Lesmes, J. R. (1988b): “Las Nuevas Poblaciones en las Cortes de Cádiz”, en Avilés Fernández, M. y Sena Medina, G. (coords.), *Carlos III y las Nuevas Poblaciones*, Córdoba, Univ. de Córdoba, vol. III, pp. 103-120.

Vázquez Lesmes, J. R. (1997): *San Sebastián de los Ballesteros. Historia de un pueblo carolino*, Córdoba, Diputación Provincial de Córdoba.

Velarde Fuertes, J. (1981): “Una nota sobre variantes en las memorias de Casanova y la colonización de Sierra Morena”, *Agricultura y Sociedad*, XVIII, pp. 245-252.

Villas Tinoco, S. (1994): “Culminación de un ciclo e inicio de una nueva etapa: la continuidad de un proceso”, en Vázquez Lesmes, R. y Villas Tinoco, S. (coords.), *Actas del VI Congreso Histórico sobre Nuevas Poblaciones*, Ayuntamientos de La Carlota, Fuente Palmera y San Sebastián de los Ballesteros, pp. 24-41.

Viñao Frago, A. (1992): “La influencia de Campomanes, Olavide y Cabarrús en la educación”, en Delgado Criado, B. (coord.), *Historia de la Educación en España y América*, pp. 657-668.



**FEDERICO DE ONÍS: PIEDRA ANGULAR EN EL  
DESARROLLO DEL HISPANISMO EN ESTADOS UNIDOS  
EN EL SIGLO XX**

**FEDERICO DE ONÍS: KEYSTONE IN THE  
DEVELOPMENT OF HISPANISM IN THE UNITED STATES  
DURING XX CENTURY**

**IVÁN SANCHÍS PEDREGOSA**

UNIVERSIDAD DE SEVILLA

## **RESUMEN**

Estados Unidos representa la imagen de un país construido por inmigrantes de distinto origen. Más concretamente, constituido por Hispanos y Anglos en su mayoría. Este artículo pretende destacar la figura de Federico de Onís como pieza clave en los comienzos de la difusión de la lengua y cultura españolas en entornos académicos e institucionales en un momento también importante para dicho proceso, como fueron los comienzos del Siglo XX.

## **PALABRAS CLAVE**

Federico de Onís, Hispanismo, Estados Unidos, Lengua Española, literatura española.

## **ABSTRACT**

United States represents the image of a country built by immigrants of different origins. Mainly by Anglos and Hispanic. The intention of this article is to throw some light onto the figure of Federico de Onís as keystone in the beginning of the promotion of the Spanish language and Spanish culture in academic and institutional environment. Not of less importance than the moment in which this occurs: the beginning of the XX Century.

## **KEYWORDS**

Federico de Onís, Hispanism, USA, Spanish Language, Spanish Literature.

## 1. TRAYECTORIA PERSONAL



Imagen 1. Federico de Onís

Si en algo destacó este insigne hispanista fue en su entrega total en el encumbramiento de la literatura escrita en español, nuestra lengua y nuestra cultura. Por supuesto, no es Federico de Onís el único encargado de la difusión cultural generada en el periodo que nos ocupa ya que existe un magnífico elenco de profesores y escritores tanto españoles como hispanoamericanos y norteamericanos que dedicaron también su vida profesional a dicha actividad. Pero es quizá Onís quien se encuentra en una posición más favorable para la consecución de sus objetivos con respecto a la difusión de la lengua y cultura españolas para que así esta consiguiera el éxito alcanzado durante la primera mitad del siglo XX<sup>1</sup>. Por ello, resulta imprescindible detenerse a analizar cuáles fueron sus contribuciones, directas e indirectas, a la difusión de la lengua, literatura y cultura hispánica en los Estados Unidos.

Su papel como embajador cultural y como representante de varias instituciones españolas y americanas es crucial en dicha difusión y es importante conocer algo de esta labor para comprender cuán afanoso fue su trabajo desde el continente americano y en sus sucesivos viajes

---

1. Federico de Onís disfrutaba de una posición estratégica en el ámbito cultural norteamericano por varios motivos. Primero por ser el fundador del primer departamento de Estudios Hispánicos en EEUU, segundo por representar una figura de referencia y autoridad para todos los hispanistas norteamericanos (entre los que se encontraba el ilustre Archer M. Huntington) y tercero por ser embajador cultural encargándose y favoreciendo la mayoría de intercambios culturales entre España y EEUU además de invitar a escritores y conferenciantes en ambas direcciones a través del Océano Atlántico (incluyendo Hispanoamérica).

a distintos lugares donde el hispanismo se estaba estableciendo como disciplina científica. Fue responsable de la difusión y el encumbramiento de la literatura, lengua y cultura española como canalizador del intercambio cultural propugnado por la Residencia de Estudiantes de Madrid a través de la Junta de Ampliación de Estudios junto con sus compañeros del Centro de Estudios Históricos. Dicha labor facilitó su actividad editorial, docente e investigadora además de favorecer que muchos escritores españoles contemporáneos pudieran, no solo promocionar sus obras en el continente americano para contribuir a la universalidad de nuestra cultura desde su ya inabarcable proyección americana, sino también interactuar con los escritores e intelectuales de ultramar con la firme intención de que la imagen de la cultura española se viera favorecida por la unidad cultural de sus integrantes. Es en este ámbito donde circunda la idea unificadora de Onís.

Onís gozaba de una personalidad arrolladora y era bastante persuasivo según podemos desgranar de sus intervenciones públicas, su correspondencia con escritores como Juan Ramón Jiménez y Valle Inclán, además de los escasos escritos sobre su él. En su libro *España en América* (Onís, 1955) –libro homenaje de sus estudiantes puertorriqueños– él mismo, en el prefacio de dicha obra y en un alarde de humildad, expresa el deseo de que no se realice ningún tipo de tributo u homenaje hacia su persona para no dar la impresión de que el fin de su carrera estaba cerca. Trabajó hasta el final de sus días por y para la lengua y la literatura hispánica, según él, dedicado por su oficio a “interpretar la cultura española para hombres y mujeres de otra cultura”.

No es mucho lo que se conserva sobre este personaje tan importante para el desarrollo del hispanismo en América, y sobre todo en Estados Unidos, pero comenzaremos este capítulo con una breve introducción biográfica escrita de puño y letra por el ilustre y no tan conocido profesor en su obra *España en América*.

Nació en Salamanca el 20 de diciembre de 1885 y allí estudió en el instituto y la Universidad hasta graduarse de Licenciado en Letras en 1905. Su principal maestro fue don Miguel de Unamuno, con quién tuvo relación íntima desde los 6 años. En 1905 fue a Madrid a estudiar el año de doctorado, y entonces empezó su relación con su maestro don Ramón Menéndez Pidal, continuada en el Centro de Estudios Históricos desde su fundación. Entre tanto hizo oposiciones en 1907 al cuerpo de

archiveros, bibliotecarios y arqueólogos, y fue destinado a León y en 1908 trasladado a Oviedo. Ese mismo año obtuvo el grado de Doctor en Letras, y conoció a su otro amigo y maestro José Ortega y Gasset, que acababa de regresar entonces de Alemania y empezaba a escribir. En 1909 fue premiado en el concurso de la Real Academia de la Lengua por su obra *La Lengua en Salamanca en la Edad Media*, que por querer ampliarla no ha llegado a publicar. Ese mismo año fue nombrado auxiliar en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Oviedo, y tuvo a su cargo la cátedra de Lengua y Literatura Españolas, entonces vacante, siendo este el principio de su profesorado. En 1911 fue nombrado por oposición catedrático de Lengua y Literatura Españolas y desempeñó esta cátedra en la Universidad de Oviedo hasta 1915, dividiendo su tiempo entre Oviedo y Madrid, donde estaba agregado al Centro de Estudios Históricos de la Residencia de Estudiantes recién fundada. En 1915 fue trasladado como catedrático a la Universidad de Salamanca.

En setiembre (sic) de 1916 fue a Nueva York invitado por Columbia University para organizar en ella los estudios españoles, que en aquel momento habían crecido desmesuradamente con motivo de la primera guerra mundial. Fue allá con la idea de estar un año, con licencia, y regresar a su cátedra de Salamanca. Pero al fin de aquel año vió (sic) que debía regresar a Nueva York por otro año y le fue prorrogada la licencia. Después de estos dos años pensó en quedarse por un periodo más largo y solicitó licencia por tres años. Cinco años de trabajo en Columbia le decidieron continuar allí permanentemente, y en 1921 solicitó la excedencia como catedrático en España. Así fue como la visita de un año se prolongó por treinta y ocho, y acabó siendo permanente.

Conforme a este cómputo la vida del autor está dividida en dos etapas: la española, de treinta años, y la americana de treinta y ocho. En rigor este cambio geográfico y espiritual no significó ruptura entre las dos, porque la razón que había en el fondo de mi propósito creciente de quedarme en América era el hecho, no ya de que mi trabajo en ella era totalmente en español, sino el de que en este continente me sentía más en el centro de España que cuando estaba en España misma. Ya antes de salir de España sentía la atracción de la América española como razón última del ser histórico de España. Mi trato con Unamuno me había preparado

para conocerla, y esta es quizá mi mayor deuda con él. Y también lo es para los Estados Unidos el que viviendo en ellos he podido estar en contacto constante con el mundo hispanoamericano y consagrarme en el estudio y la enseñanza de su cultura. Nueva York es cada vez más el centro de comunicación con las otras Américas, y además de conocer a los hispanos que allí viven o por allí pasan, he podido conocerlos en sus países. En diversas ocasiones he estado como profesor visitante y conferenciante en las Universidades del Sudoeste español de los Estados Unidos y en casi todos los países hispanoamericanos. (Onís, 1995)

Al mismo tiempo mantenía relaciones estrechas con España como representante de los Estados Unidos de la Junta de Ampliación de Estudios y la Junta de Relaciones Culturales, y mediante viajes repetidos a España, Inglaterra y Francia, hasta que la guerra civil española y la segunda guerra mundial los interrumpieron. Fui un año profesor visitante en Oxford y di conferencias en otras universidades inglesas y francesas. En España renovaba mi relación personal con los antiguos maestros y compañeros en los centros científicos y literarios, y mantenía mi contacto con la tierra y el pueblo haciendo estudios folklóricos mientras descansaba de otros trabajos en las dehesas de Salamanca y en las sierras de Ávila. En los Estados Unidos fundé con otros en 1920 el Instituto de las Españas para encauzar las relaciones triangulares entre España, Hispano-américa (sic) y los Estados Unidos.

Es en el continente americano, según sus propias palabras repetidas en varias ocasiones, donde Onís se siente más español. Es este un sentimiento basado, no solo en sus percepciones como español en un exilio voluntario (que dista mucho del involuntario), sino de sus más que acertadas teorías sobre el carácter hispano y su influencia cultural en el resto del mundo. A su llegada a Estados Unidos es cuando empieza a comprender como la universalidad de nuestra lengua y literatura nace y se desarrolla precisamente en esa frontera, fuera de su centro y de sus propias entrañas. Parece que Onís se da cuenta de que es en el exterior donde verdaderamente se debe trabajar por la cultura, la literatura, y en definitiva la imagen de un país en pugna por deshacerse del velo oscuro de la Leyenda Negra producto de la *Doctrina Monroe* y lo que más adelante se ha desarrollado en teorías sociales como el “Paradigma Prescott”,

por el hispanista Richard Kagan<sup>2</sup>. El cual analiza la contribución de William Prescott a la historiografía de España, a la posterior influencia que ha ejercido la idea de correspondencia entre decadencia española y progreso estadounidense y sobre los historiadores americanos que se han ocupado del asunto de España hasta nuestros días.

Don Miguel de Unamuno mantenía la idea de que era en los Estados Unidos donde más y mejor se estudiaban los asuntos de España (Kagan, 2002: 2). Seguramente arengado por su maestro Unamuno, el salmantino, siguiendo su consejo, dirigió su carrera hacia el continente americano –más concretamente al norte– y probablemente esto también le animó a trabajar con los discípulos de los padres del hispanismo norteamericano (Prescott, Ticknor, Irving y Longfellow). Nos encontramos con un caso especial dentro del hispanismo norteamericano ya que Onís es de los pocos españoles que se emprenden en la labor estudiar la cultura hispánica siendo capaz de verla desde fuera a través de los ojos norteamericanos sin contagiarse demasiado del sentir general de la sociedad intelectual de la época y lo que es más, defendiendo con argumentos de peso el sentir, la cultura, la lengua y la idiosincrasia hispánica en todas sus facetas.

## **2. ENTORNO DE ONÍS. TELÓN DE FONDO INSTITUCIONAL**

Mientras el profesor Onís se dedicaba afanosamente a su labor difusora en Estados Unidos y en el resto del continente, en España se seguía forjando un fenómeno cultural de apertura hacia lo que venía de fuera que posteriormente se ha venido a llamar la Edad de Plata de

---

2. Aunque la intención primaria de estos hispanistas era la de aprender sobre las culturas hispánicas a través de su historia, no deja de ser relevante que la aproximación científica fuera acompañada de cierta admiración hacia lo español. Así, comprendiendo los orígenes de la hispanidad, se atenuaban muchas de las diferencias existentes entre ambas culturas. Resulta interesante leer el capítulo del libro de Kagan en el que se habla de este asunto y donde se expone su paradigma para tener una idea más concreta de esta compleja, aunque no menos acertada, teoría sobre el contraste de la pujante sociedad norteamericana y la ya más que palpable decadencia del imperio español y su proyección internacional.

las Ciencias y las Letras Españolas<sup>3</sup>. Un conjunto de intelectuales del conocido movimiento regeneracionista, amparados por el espíritu de la filosofía krausista que Francisco Giner de los Ríos introdujo en España, soltaban lastre en pos de nuevas percepciones y aproximaciones científicas en Europa y en América para poder estar a la vanguardia de las artes y las ciencias y así seguir nutriendo el prestigio cultural del que gozaba aún España gracias a la magnífica producción durante los siglos de Oro en todas las facetas culturales y artísticas.

Es preciso detenerse en un breve análisis del entramado institucional en el que se inserta, ampara y circunscribe la labor de Onís como precursor de la difusión cultural española –al menos durante su primer periodo en Estados Unidos– así como de sus compañeros en estas y otras instituciones. Tanto la Junta de Ampliación de Estudios (JAE), como el Centro de Estudios Históricos (CEH) y la Residencia de Estudiantes de Madrid representan en este asunto un entorno más que propicio para las intenciones de los difusores y embajadores de la cultura española en el continente americano. Todas estas instituciones fueron creadas para dar respuesta al creciente interés internacional sobre la cultura y la lengua española y así lo hicieron durante el tiempo que estuvieron activas y respaldadas económicamente por el gobierno de España hasta el suceso bélico de 1936.

### *2.1. La junta de Ampliación de Estudios (JAE)*

La Junta de Ampliación de Estudios (JAE) nació en el seno del Ministerio de Instrucción Pública (creado en 1900) con José Castillejo como secretario, el cual ya ocupaba un puesto relacionado con las

---

3. Luego del desastre de 1898 comenzó en España una etapa de luz y de riqueza en el mundo cultural y científico, en contraste con la etapa que acababa y con la que le sucedería. Esta etapa de la cultura española, resplandeciente y vanguardista se denominó la Edad de Plata de las Ciencias y Letras Españolas. El término Edad de Plata fue acuñado por José Carlos Mainer y comprende aproximadamente desde 1902 a 1936. Este florecimiento de nuestra cultura en la primera parte del siglo XX arrancó del movimiento intelectual denominado *krausismo* en España durante la segunda mitad del siglo XIX, movimiento que se resultó de las ideas del filósofo alemán Karl Krause, para quien el mundo, cuyo fundamento es Dios, estaba compuesto de Naturaleza y Espíritu. Para Krause la igualdad de los hombres y mujeres ante Dios es absoluta y destacan la ciencia y la razón como piezas imprescindibles en las relaciones entre ellos.

pensiones al extranjero en dicho Ministerio. No exento de dificultades, este proyecto de empresa nacional independiente de los vaivenes políticos se abrió paso entre los defensores del conservadurismo y el aislamiento cultural, aunque siempre teniendo entre sus filas a intelectuales de toda disciplina e ideología. Cuatro días después de su decreto se funda la JAE, con Santiago Ramón y Cajal como presidente, estipulándose así las siguientes funciones y objetivos: El servicio de ampliación de estudios dentro y fuera de España, las delegaciones en congresos científicos, el servicio de información extranjera, las relaciones internacionales en materia de enseñanza, el fomento de los trabajos de investigación científica y la protección de las instituciones educativas en la enseñanza secundaria y superior.

Uno de los pilares básicos de la JAE fue su política de pensiones, esenciales para el desarrollo cultural y científico de España en Europa y en América. El propio Onís disfrutó de una de ellas para realizar un trabajo de campo en Castilla León haciendo un recorrido por distintas poblaciones con el fin de recabar información para algunos de sus trabajos. En concreto, para estudiar las variedades dialectales que ofrecía el habla popular en ciertos puntos del antiguo reino de León. El primer periodo (1910-1913) fue quizá una etapa de afianzamiento y crecimiento para la JAE con la creación de los principales centros de investigación dependientes del Instituto Nacional de Ciencias Físico-Naturales y del Centro de Estudios Históricos.

Durante la I Guerra Mundial (1914-1918) las pensiones en Europa se vieron reducidas sustancialmente por lo que se reforzaron más hacia los EE.UU. donde ya se encontraba activo Onís como representante institucional del departamento de Estudios Filológicos del Centro de Estudios Históricos. La dictadura de Primo de Rivera (septiembre 1923) no favoreció en modo alguno a la JAE ya que una Real Orden retiró todas las pensiones concedidas, a pesar de que finalmente fueron restablecidas. Por el contrario, la II República (abril 1931) fue bastante positiva y apoyó el intercambio cultural, dado que la mayoría de los responsables de la gestión cultural española (Fernando de los Ríos, Julián Besteiro, Manuel Azaña, Luis de Zulueta, etc.) habían sido pensionados o estaban próximos a la ILE y/o a la JAE favoreciéndola; así, en 1932, el número de pensiones concedidas había crecido un 30%. En términos generales, el entorno de la JAE no fue demasiado amistoso ya que contaba con un

gran número de detractores y enemigos. Las instituciones de enseñanza privadas no veían con buenos ojos algunas de las gestiones realizadas como la convalidación de las estancias en el extranjero (las cuales colocaban a los pensionados en una posición ventajosa para el acceso a plazas en enseñanza con respecto a otros candidatos). Por otro lado, el carácter laico de la JAE siempre estuvo en continuo conflicto con la ideología católica dominante.

Finalmente, el conflicto bélico en España generó consecuencias nefastas para la JAE y sus responsables como colofón de un periodo de esplendor cultural y científico. En agosto de 1936 los edificios de la JAE fueron incautados realizándose una importante criba selectiva de su personal. José Castillejo, el secretario, se vio obligado a entregar llaves y documentos; abandonó España en 1937, se instaló en Londres y murió en 1945. Los más importantes responsables de la JAE (Blas Cabrera y Menéndez Pidal, entre otros) salieron de España, y en diciembre de 1936 se nombró una Comisión Delegada Provisional en Valencia. Mientras todo esto ocurría, los pensionados en el extranjero no sabían qué hacer. La desesperación se apoderó de muchos de sus miembros que se encontraban en España los cuales se debatían entre la huida al extranjero (como muchos hicieron) o quedarse a defender sus intereses y los intereses culturales de España. Después de todo el esfuerzo y el tiempo invertido en semejante proyecto cultural, los ánimos estaban poco menos que mermados ante tanta confusión y desolación.

Federico de Onís hacía todo lo posible por ayudar a sus compañeros intelectuales a encontrar un porvenir digno fuera de España para que pudieran seguir trabajando por la cultura de este país en un intento de salvaguardar todo lo posible la dignidad y el respeto por el pueblo español (al menos el sector intelectual y artístico). Aprovechaban su amplio círculo de influencia en universidades, centros culturales y de investigación para acomodar a sus aturridos y desesperados colegas junto con sus familias.

Carta de Américo Castro a Federico de Onís (Madison, 22 de abril de 1938):

Mi querido Onís: Aunque no dices ni pío, voy a escribirte yo. Te decía en una carta que pensaras en algo para mi hija; pero ahora resulta que no quiere –no quieren– venir por estas tierras.

Me dice Don Ramón<sup>4</sup> que se va a Europa. En otro caso, le habría hecho algunas advertencias, pero ahora no le digo nada. Me parece que no debía romper sus amarras con Columbia; porque él se las prometerá muy felices y pensará que enseguida se va a ver en Madrid, etc. Ahora bien, la actitud de esas gentes se revela en varios hechos. Espasa-Calpe de Buenos Aires ha roto conmigo, Alonso, Rey Pastor, por indicación expresa del agente franquista. Hasta ahora eso es normal. Pero además, Espasa renuncia a sacar a la calle ediciones listas (y arrostra [sic] la pérdida que eso supone) de los siguientes autores: Marañón, Ortega, (Tema nro. tiempo), Chesterton, Valle Inclán, etc. En suma, han trazado una raya divisoria, y en la España de ellos no queda sino literatura jesuítica o cosa parecida. Esos hombres, algunos de los cuales han dado sus hijos a la causa de Franco, son mirados como enemigos. No perdonan el pasado, ni el tener sesos. Es la España fernandina, pero sin que sea metáfora. El ABC habla del Santo Tribunal de la Inquisición. Por otra parte, en un libro de W. Gz. Oliveros, Falange y Requeté (1937, seg. edición), hay unas páginas infectas contra D. Ramón, y –en tono menos soez– contra Ortega. Ahora desaguan todos los rencores contra las personas inteligentes: no las quieren, no las necesitan. Siempre me río cuando oigo que tendrán que llamar a este y a aquel, porque no tienen gente, etc. No. No llamarán a nadie, porque lo que pretenden es que no haya quien marque desniveles; quieren estar *en familia*. Si esos hombres llegan a poder entrar en España, vivirán en la sombra y como los penitenciados del Santo Oficio que recobraban la libertad. [...]

Y como por otro lado, toda esperanza de luz se apaga, pues no hay sino hacerse una mentalidad cisatlántica y disponerse a que le pongan a uno una lápida con el consabido *born in*. Pero a mí ni siquiera me pueden poner lo de *in Spain*. (VVAA, 2002: 313-314)

El sentimiento de dolor contenido y solidaridad se manifestaban como en esta, en otras cartas en las que lo expresa a diferentes colegas. Aunque esta que se ofrece a continuación refleja con bastante claridad la postura de Onís, su solidaridad con la República y sus intenciones de colaborar en el apoyo al éxodo intelectual del que fue víctima España a causa de la Guerra Civil. No era una cuestión solo de proteger el proyecto

---

4. Se refiere a Don Ramón Menéndez Pidal.

de la JAE, sino que se trataba ya, más bien, de salvar las vidas de sus integrantes y fundadores.<sup>5</sup>

Aunque no soy político, soy, he sido, y seré siempre un hombre que pone la libertad, la democracia y la justicia social por encima de todo. Nunca he hecho una declaración de adhesión a ningún régimen o partido político durante la Monarquía y la República; pero en el momento crítico actual en que se encuentra en peligro un Gobierno que, en circunstancias difícilísimas ha logrado organizar a un pueblo heroico, que está muriendo por las ideas en que yo creo, yo declaro mi solidaridad completa con ese pueblo y su Gobierno.

Después amigos míos, si el Gobierno triunfa, yo volveré a mi independencia y alejamiento de toda actitud política; pero si el gobierno fuera derrotado, seguiré vuestra suerte y sufriré lo que me toque por pensar lo mismo que vosotros. Nadie sabe cuál será el provenir del mundo y de nuestras ideas, pero pase lo que pase, yo seguiré creyendo en la libertad, la justicia y la democracia, y me sentiré incompatible con todos los sistemas llamados hoy “totalitarios” que pretenden destruirlas. (VVAA, 2002: 313-314)

Estas palabras de Onís eran necesarias ya que, desde la distancia insalvable y desde su intención de mantenerse al margen de todo conflicto político, podía parecer que sus ofrecimientos, infructuosos en muchos casos (aunque brillantes en otros asuntos de similar naturaleza), fueran tan solo falsas promesas y palabras vacías. Nada más lejos de la realidad según se observa en esta cita en la que Onís deja meridianamente clara su postura ante el episodio bélico y su firme convencimiento de apoyar hasta las últimas consecuencias a sus colegas intelectuales en un ejercicio de defensa de la libertad y la democracia en la que todos creían.<sup>6</sup>

De este modo, se da a conocer la disolución de la Junta de Ampliación de Estudios por Real Decreto de 19 de mayo de 1938 (BOE, 20-5-38). Siendo su sucesor el actual Centro Superior de Investigaciones

---

5. Carta publicada en un periódico de Montevideo, en 1938, dirigida a Antonio Machado y Tomás Navarro Tomás. Véase VVAA, 2002: 313-314.

6. Existe correspondencia suficiente que revela cómo Onís se puso manos a la obra inmediatamente, y anteponiéndolo a sus asuntos académicos, con la labor de salvaguardar los inciertos destinos de sus compañeros. Cfr. Albert Robatto, 2003 y VVAA, 2002.

Científicas (CSIC), creado el 24 de noviembre de 1939, no sin haber sucedido un intento de restitución en otras capitales del continente americano y dentro de su radio de influencia por parte de sus miembros activos capitaneados por Federico de Onís.

## 2.2. *La Residencia de Estudiantes de Madrid*

La JAE situó el más importante de sus centros de actividades en un viejo hotel de la calle Fortuny en Madrid: la Residencia de Estudiantes. La Residencia Abrió sus puertas el 1 de octubre de 1910, siendo uno de los proyectos reformistas fundamentales de la Institución Libre de Enseñanza que consiguió modernizar, no sin dificultades, la educación en España. Se trataba de uno de los espacios más originales de creación e intercambio científico y artístico en la Europa de entre guerras. Este singular espacio fue creado como un lugar abierto a las corrientes modernas de pensamiento con el fin de promover una educación integral para toda la sociedad y fue creciendo progresivamente hasta 1915 que se trasladó a la Colina de los Chopos, quedando el edificio de la calle Fortuny al servicio de estudiantes femeninas conocido como el grupo de señoritas.

Al no existir colegios mayores aún en España, la Residencia de Estudiantes toma como referencia la imagen y formato de los *colleges* británicos y norteamericanos con el fin de cubrir no solo las necesidades de alojamiento de los estudiantes sino también con la intención de crear un entorno de intercambio y multidisciplinar siguiendo las máximas de la institución. Nos encontramos ante una institución bajo el amparo del Ministerio de Instrucción Pública pero con una autonomía inusual para la época. En el momento de su fundación estaba compuesta por diferentes vocales y bajo la presidencia de Ramón y Cajal, el cual acababa de recibir el premio Nobel el año anterior, por lo que la JAE contaba con un respaldo de autoridad más que indiscutible. De este modo, su creación se apoyó sobre bases sólidas y modernas de igual modo que se estaba haciendo en el resto de países más avanzados a la imagen y semejanza de los mencionados *colleges* británicos y norteamericanos que ya habían completando el proceso de actualización de sus currículos educativos. Estos habían adaptado los currículos clásicos a los tiempos modernos a finales del siglo XIX con importantes aportaciones como la integración de lenguas modernas, enseñanzas artísticas y deporte

siguiéndolos patrones de la doctrina Krausista y las corrientes educativas decimonónicas como la *Doctrine of usefulness*.

La Residencia de Estudiantes, además de ofrecer una gran importancia a la innovación científica con laboratorios tan importantes como el de anatomía patológica, el de fisiología de Medrín, o el de Pío del Río Ortega (donde se formaron científicos de la talla de Severo Ochoa), ofrecía una formación integral que abarcaba distintas facetas de la vida como la transmisión de valores, la tolerancia, el sentido de la convivencia y el respeto mutuo. El deporte se consideraba pieza clave para la educación integral de los estudiantes tanto en el grupo de varones como en el de mujeres. Además de recibir clases de idiomas, incluso las señoritas jugaban al hockey, al tenis, etc. Algo que en aquellos tiempos resultaba completamente insólito ya que el deporte era una práctica de sectores muy escogidos y aún más en el ámbito femenino. Por otro lado, también se organizaban actividades al aire libre como excursiones y visitas culturales que consistían en visitas a museos, obras de teatro, conciertos y conferencias principalmente. De este modo, en el centro se convivía y se aprendía entre ciencia, arte y deporte.

Por la Residencia de Estudiantes no solo pasaron (bien en calidad de conferenciantes o estudiantes) españoles importantes como Lorca, Dalí o Buñuel, sino también extranjeros que venían por primera vez a España para ofrecer su conocimiento y su experiencia a través de charlas, ponencias, clases y convivencia con los estudiantes. Entre estos destacaron las visitas de Einstein, Marie Curie, Ravel, Poulenc, Stravinsky, P. Valérie, Le Corbusier, etc. Es decir, fue un lugar abierto a Europa y el resto del mundo donde también se recibía una gran influencia internacional. En la Residencia se fomentaba el intercambio y la interdisciplinariedad con el objetivo de educar a las personas con amplitud de miras y libertad de criterio.

No menos importante era la música. A veces, se reunían en la sala donde estaba el piano y tenían la oportunidad de escuchar en la intimidad a compositores como Ravel, Falla, Stravinsky, e incluso al propio Lorca, entre otros artistas y estudiantes aficionados. Las señoritas convivían con estudiantes extranjeras. Iban juntas a la universidad y después disfrutaban de la convivencia al igual que los varones. Existía un programa de español para estudiantes norteamericanas que se vio

positivamente favorecido por la supervisión y dirección de la residencia de señoritas de María de Maeztu que, gracias a su conexión con Estados Unidos y sus viajes internacionales<sup>7</sup>, facilitó de manera activa el intercambio fomentando la interacción cultural. Además de beneficiarse del intercambio cultural y lingüístico, las mujeres españolas tuvieron la oportunidad de conocer un modelo diferente de mujer, con autonomía propia, independiente, que trabajaba, que viajaba y que distaba mucho de la condición y situación social en la que se encontraban las mujeres españolas en aquel momento. Este grupo privilegiado de estudiantes contaba con profesores como Julián Marías, María Zambrano y otros profesores extranjeros de gran reputación. De manera que el intercambio cultural estaba más que garantizado.



Imagen 2. La Residencia de Señoritas en Madrid.

Durante el estallido de la Guerra Civil en 1936 se estaban precisamente celebrando los cursos de verano para extranjeros y el centro se vio en la obligación de salvaguardar la seguridad de los estudiantes americanos izando banderas extranjeras como exigía el protocolo mientras que, poco a poco, contactaban con las embajadas para expatriarlos de vuelta a sus países de origen sanos y salvos. También hubo algún intelectual que aprovechó la coyuntura de protección que el centro ofrecía para refugiarse en él como Ortega y Gasset que se refugió allí hasta que pudo ser expatriado a Francia. A causa del suceso bélico, el centro se cerró para ser reabierto tras el episodio como una de las instituciones

---

7. Fue invitada de Onís a Columbia durante el proceso de intercambio cultural.

del nuevo Centro Superior de Investigaciones Científicas (C.S.I.C.) y a partir de 1986 se le devuelve el nombre en un intento de recuperar el espíritu original consolidándose de nuevo como un lugar de encuentro y diálogo internacional en torno a la ciencia y a la educación vinculado a la creatividad y la innovación y, al mismo tiempo, comprometido con la recuperación de su memoria intelectual durante la edad de plata de la cultura española.

Vemos pues cuales fueron las circunstancias en las cuales Onís toma la decisión de trasladarse al otro lado del Atlántico. El espíritu de intercambio cultural y científico propugnado por la JAE nos hace comprender cómo y de qué manera se comienza a establecer de alguna forma la transferencia de conocimiento y la apertura de España hacia el resto del mundo en términos culturales.

### *2.3. Centro de Estudios Históricos (CEH).*

Por otro lado, indagando un poco más atrás en los orígenes de la trayectoria de Onís, encontramos un grupo de profesores e investigadores de la Universidad de Oviedo que “puso en marcha un programa americanista como «una empresa de cultura y difusión del pensamiento español en América»” (VVAA, 2002: 125) con Rafael Altamira a la cabeza. Entre ellos se fomentó la proclama de generar un concepto de patria común establecida en el seno de la lengua española como estandarte de unión cultural entre los pueblos americanos y sus gentes. El viaje que Altamira realizó a Cuba en 1910 sirvió de motor para el intercambio cultural entre las naciones de habla hispana construyéndose así un puente que posteriormente serviría a Onís y otros hispanistas para facilitar dicha labor unificadora y de intercambio. Se trataba de una estrategia impulsada por Altamira el cual recorrió seis repúblicas en su viaje: Uruguay, Argentina, Chile, Perú, México y Cuba.

El Centro de Estudios Históricos fue creado en 1910 como órgano dependiente de la Junta de Ampliación de Estudios bajo la dirección de Ramón Menéndez Pidal. Las intenciones de la creación del organismo venían impulsadas y respaldadas por el grupo de Oviedo desde su enfoque de expansión cultural. Las funciones del centro eran:

- Investigar las fuentes, preparación de ediciones críticas de documentos inéditos, glosarios, monografías, obras filosóficas, históricas, literarias, filológicas, artísticas o arqueológicas.

- Organización de misiones científicas, excavaciones y exploraciones para el estudio de monumentos, documentos, dialectos, folklore, instituciones sociales y cualquier tema fuente de conocimiento histórico.
- Organización de trabajos especiales de laboratorio en los que se iniciaría en los métodos de investigación a un corto número de alumnos.
- Labores de apoyo a los pensionados dentro y fuera de España, con el objetivo de que pudieran seguir trabajando a su regreso.
- Formación de una biblioteca para estudios históricos y establecimiento de relaciones y cambio con centros científicos análogos en el extranjero.

Aunque en un principio la idea del CEH era más hispano americanista, Onís fue el que se encargó de la difusión cultural en EEUU gracias a su posición en Columbia y sus amistades en el ámbito cultural norteamericano. Sus intenciones no fueron especialmente aplaudidas al inicio dadas las intenciones de proyección hacia la América hispana de las instituciones que lo respaldaban, pero pronto vieron que cualquier intento de persuasión ante los objetivos del salmantino eran inútiles. El profesor Onís veía crucial acercarse culturalmente a EEUU por ser el país de habla no española donde más atención se prestaba a la cultura hispánica a nivel académico y sobre todo universitario. Es importante recordar toda la labor de Ticknor, Longfellow, Prescott, Irving y el nutrido grupo de hispanistas, sobre el que ya se ha dado cuenta en capítulos anteriores. Ellos crearon las bases para el firme asentamiento del estudio de las culturas y letras hispánicas en Estados Unidos. Como vemos, todo está conectado y preparado para que, gracias a la explosión imperialista europea en la Primera Guerra Mundial, la expansión de la cultura y lengua española tomara el protagonismo en EEUU ocupando el vacío que dejaba el germanismo a causa del bloqueo cultural ejercido por el gigante americano hacia las políticas de Adolf Hitler.

La Unión Iberoamericana, fundada por el ministro Moret en 1884, fue el primer organismo del proyecto cultural americanista en ciernes impulsado desde España y el propulsor de que se crearan institutos hispánicos culturales a lo largo y ancho del continente americano (México, La Habana, Puerto Rico, Nueva York, etc). Instituyó una de

las celebraciones más emblemáticas del ámbito hispánico como es el Día de la Raza Mencionemos también la Oficina/Junta de Relaciones Culturales fundada por Américo Castro con el mismo espíritu de difusión e intercambio cultural entre distintos países.

Con la creación de la Unión Iberoamericana, respaldada por todas las instituciones creadas para la promoción cultural española y para establecer sus lazos culturales con Hispanoamérica, el trasiego de pensionados de la Junta de Ampliación de Estudios comienza a tener el efecto deseado por el grupo de Oviedo y el CEH desde su perspectiva positivista. Comienza así el intercambio de intelectuales, profesores y escritores entre las repúblicas americanas y España. Se fundan en este periodo –entre otros– el *Instituto Hispano Mexicano de Intercambio Universitario* en México El 11 de noviembre de 1925, la *Institución Hispano-Cubana de Cultura* creada en 1926 por Fernando Ortiz, y un año más tarde se fundaba la *Institución Cultural Española de Puerto Rico*, dirigida por Rafael Fabián.

Existe correspondencia que refleja la labor de los maestros Ramón Navarro Tomás, Américo Castro, Federico de Onís, Menéndez Pidal (como director del CEH) para que los periplos de los intelectuales pensionados de la época pudieran sacar el máximo provecho de sus periplos americanos y con ello contribuir a la labor de difusión a la cual estaba entregado en cuerpo y alma el profesor salmantino<sup>8</sup>. Onís, siempre desde su puesto en Columbia, y el resto a veces en América a veces en España, generó los mecanismos pertinentes para que la difusión y el estrechamiento de los lazos culturales surtiera el efecto deseado. El grupo español se desvivía para que todo cuadrara en fechas y así poder también aprovechar para coincidir en ciertos actos culturales. Ello contribuía a dar mayor cohesión a los proyectos que estos intelectuales llevaban entre manos con tan buen tino que los resultados se vieron con extrema rapidez como se puede observar en la siguiente cita:

El trabajo y tesón de estos intelectuales llegó a cuajar en un corto espacio de tiempo. Las estancias de los profesores españoles en distintas universidades de América Latina y Estados Unidos dan fe de los resultados positivos del proyecto. En dicho plan, sobre todo Onís, aconsejaba que en el mismo viaje los profesores visitaran diferentes países

---

8. Véase la selección de la correspondencia de Federico de Onís con intelectuales españoles (VVAA, 2002: 322).

–Puerto Rico, Cuba, México y Estados Unidos, fundamentalmente–. En la correspondencia cruzada de estos intelectuales encontramos cartas en las que Onís insistía en la conveniencia de hacerlo así ya que suponía un “ahorro de fuerzas, tiempo y dinero”. Sobre este asunto Federico de Onís le anticipaba a Castro, en octubre de 1927, la necesidad de programar con tiempo su próximo viaje a América en el verano de 1928:

Decidida ya tu venida a P.R. en el próximo verano, creo que lo mejor es que desde allí vayas a Cuba. No sé exactamente cuándo puedes empezar en Cuba, pero estoy seguro de que puedes empezar antes que aquí. Aquí sería inútil venir antes del 15 de octubre. (Lo que quiero salvar es el período muerto que hay desde el fin de curso de P.R. hacia el 20 de agosto hasta el principio del curso aquí o en Cuba.) Creo que podías llenarlo yendo de Cuba a Santo Domingo o quizá a Venezuela y Panamá... Podrías llegar a Cuba en septiembre... Lo más pronto que pudieras en octubre saldrías para Méjico donde, si como supongo tú quieres no prolongar más de lo preciso tu ausencia de España, puedes estar un mes y medio. De modo que llegaría aquí a finales de noviembre... Podrías desde Méjico entrar en los Estados Unidos por el Sur y el Oeste y seguir por el Middle West hasta el Este donde embarcarías de regreso a España. Creo que terminarías a finales de enero.

Los planes parecían ya concretados en abril de 1928, cuando Américo Castro confirmaba a Onís su estancia en Puerto Rico del 2 de julio al 15 de agosto, en México durante septiembre y octubre, y en Cuba en noviembre y primeros de diciembre, sin asegurarle su paso por Estados Unidos al final de su viaje. Otras veces era desde Madrid desde donde se solicitaba que se arreglasen las visitas de los profesores españoles en su gira americana. En una de las cartas de Castro a Onís, a Navarro y a Solalinde, los tres en Nueva York, en octubre de 1927, les comentaba la posibilidad de que Enrique Díez Canedo, que se encontraba en Santiago de Chile y que viajaría a Cuba en enero de 1928, pudiera también impartir conferencias en Puerto Rico y en Estados Unidos, o que fuera Pérez de Ayala a Estados Unidos (VVAA, 2002: 134-135).

El hecho de que Onís no se encontrara en España no significaba que se encontrara ajeno a toda esta actividad; más bien todo lo contrario. Era él mismo el que se encargaba de establecer los contactos necesarios para que los miembros de este grupo de intelectuales pudieran ser invitados a las distintas universidades e instituciones extranjeras instando a sus

colegas a que sus viajes fueran productivos en cuanto a desplazamientos y actividades como hemos visto en la cita anterior.

Como resultado de tal despliegue cultural desarrollado por estas instituciones a nivel internacional, se fueron creando más Institutos de Español o de Filología Española en diferentes países como Italia (Florencia) o Argentina. El Centro de Estudios Históricos canalizaba toda esta actividad que llegó a ser a un punto (alrededor de la década de 1920) casi inabarcable, provocando el agotamiento de sus miembros abrumados ante tales resultados pero a la vez extenuados por la falta de personal y medios con que contaban. Esto otorga aún más valor a todo lo desarrollado por este grupo de intelectuales entregados a su labor de una forma completamente vocacional en términos profesionales y personales.

### **3. LA IDEA DE ESPAÑA DE ONÍS. IDEARIO DE UN PROFESOR**

Onís entró en contacto con Ramón Menéndez Pidal a partir de 1905 a través de unas cartas de recomendación que Unamuno<sup>9</sup> envía también a Marcelino Menéndez Pelayo, Ramón Menéndez Pidal, Francisco Giner, Pérez Triana, Candamo y Pedro González Bueno y que abrieron las puertas de la intelectualidad madrileña a Federico de Onís.

Siguiendo los consejos de Unamuno, Onís frecuentó los círculos del Ateneo de Madrid, comenzó a trabajar al lado de los profesores recomendados por su viejo maestro, y entabló amistad con Marquina, Azorín, Luis de Zulueta, Fernando de los Ríos, etc. En la carta a Menéndez Pelayo, el 16 de octubre de 1905, Unamuno le presentaba de la manera siguiente:

Sr. D. Marcelino Menéndez Pelayo

Mi querido maestro y amigo: Mi mejor discípulo, Federico de Onís, que le presenta esta desea conocerlo. Va a esa a hacer su doctorado y después hará, como becario, su viaje al extranjero. Tiene afición a los estudios lingüísticos y literarios y yo espero de él mucho. Cuanto usted

---

9. La relación de Federico de Onís con Miguel de Unamuno era la de discípulo-mentor debido a la estrecha relación que la familia Onís tenía con el escritor y filósofo vasco. Posteriormente fue alumno suyo en la Universidad de Salamanca. Era muy alta la estima que ambos se procesaban y, aunque tuvieron algunas diferencias durante sus trayectorias, siempre hubo un respetuoso entendimiento entre ellos. Véase Onís, 1955: 428.

le ayude con sus valiosos consejos se lo agradecerá su afmo. Amigo y comp. (VVAA, 2002: 135)

Fue así como Onís comenzó su larga y prolífica relación con el Centro de Estudios Históricos de Madrid. En 1915 tomó las riendas de la sección de Filología del centro sustituyendo a R. Menéndez Pidal que se marchaba a América y en 1916 ocupaba la cátedra en la Universidad de Salamanca. En ese mismo año, fue invitado por Columbia, también como catedrático, para organizar los estudios hispánicos dentro del departamento de Lenguas Romances. La JAE se hizo cargo de los gastos de viaje yendo como pensionado a tierras americanas.

Este es el verdadero punto de inflexión en la vida de Onís. Momento en el cual tiene que decidir entre volver a España para seguir con su prestigioso puesto en la cátedra de la universidad de Salamanca o tomar las riendas del ambicioso proyecto que se le estaba ofreciendo en la universidad neoyorkina.

En tal encrucijada, toma la opción de seguir en Estados Unidos con la firme intención de promocionar y difundir la lengua española y sus literaturas, dentro de su visión universal del hispanismo internacional, pero siempre defendiendo el origen del mismo como fuente de que emanan todas las expresiones culturales en su proyección exterior. Onís ve una gran oportunidad de difusión en un momento en el que la enseñanza de español está tímidamente convirtiéndose en una necesidad en el país en el que se encuentra destinado y, sin dejar su actividad en el Centro de Estudios Históricos y la JAE actuando como delegado representante de ambas e inseparables instituciones, toma el protagonismo de las relaciones culturales entre América y España. Encuentra quizá la verdadera forma de llevar a cabo sus proyectos profesionales recordando que él mismo decía que allí, haciendo lo que estaba haciendo, se sentía “más en el centro de España que cuando estaba en España misma” (Onís, 1955: 9).

En la carta que dirigió a Santiago Ramón y Cajal, presidente de la JAE, el 31 de mayo de 1916, Onís le solicitaba que durante su estancia en la Columbia University, durante el curso académico 1916-17, fuera considerado pensionado de la JAE. Tal designación implicaba que Onís también se hiciera cargo de estudiar el estado en que se encontraban las relaciones intelectuales entre España y Estados Unidos y, especialmente,

los aspectos relacionados con la difusión y la enseñanza del español. Finalizado el curso, Onís solicitó a la Junta para Ampliación de Estudios una prórroga como pensionado en New York, la cual le fue concedida por real orden de 5 de julio de 1917:

Excmo. Sr.

El profesor de la Universidad de Salamanca, D. Federico de Onís, obtuvo el año anterior por Real orden del 16 de Agosto, y a propuesta de esta Junta la consideración de pensionado para estudiar en los Estados Unidos el cultivo de la lengua y literatura españolas y organizar trabajos acerca de ellas en la Universidad de Columbia de Nueva York, respondiendo éste a la invitación que había recibido de esta Universidad para encargarse de dirigir en ella los estudios de lengua y literatura españolas. El Sr. Onís ha comunicado a la Junta el deseo expresado por aquella Universidad Americana de que continúe su labor durante el curso próximo, para no interrumpir los resultados que ha obtenido en el pasado curso.

El movimiento de interés hacia los estudios españoles crece rápidamente en Norteamérica y España no puede sustraerse, sin grave daño para su futura situación en el concierto internacional, a los requerimientos que continuamente se le hacen para que sea ella quien se haga cargo de encauzar y dirigir la corriente hispanista, con más títulos que los pueblos hermanos del continente americano. Los Estados Unidos, dando muestras de esta preferencia han pedido a la Junta recientemente profesores que ya ocupan las cátedras de algunas Universidades (Baltimore, Chicago, San Francisco). La reputación del Sr. Onís hizo que obtuviera un llamamiento de la Universidad de Columbia de Nueva York, la cual intentó ponerse a la cabeza de los estudios hispánicos en América. Su obra repercutirá en las escuelas del país y el nuestro puede felicitarse de que tan importante misión haya recaído en un profesor que pertenece a la Universidad y la enseñanza española.

Esta Junta ha apreciado por su parte, el inmenso servicio que le ha prestado D. Federico de Onís desde su alto puesto de profesor de la Columbia, favoreciendo eficazmente la expansión de nuestro idioma en los Estados Unidos para lo que ha estado en continua comunicación con la Junta. En vista de todo lo cual esta Junta, considerando suficientemente justificadas las razones aludidas, ha acordado en sesión del día 5 del corriente, proponer a V.E. se prorrogue a D. Federico de

Onís, Catedrático de la Universidad de Salamanca, la consideración de pensionado para que durante el próximo curso siga estudiando en los Estados Unidos el cultivo de nuestra lengua y literatura, y fomento con su labor la organización de la enseñanza del español desde la Universidad de Columbia de Nueva York.

Dios guarde a V.E. muchos años.

Madrid, 9 de junio de 1917

El Presidente (VVAA, 2002: 136-137).

En esta carta se ve perfectamente como Onís comprendió con claridad meridiana esta oportunidad de engrandecer la literatura española en EEUU, ya que allí ya existía un ferviente interés por el hispanismo. De modo que, con absoluta vehemencia, escribía a sus compañeros y superiores en España para que todo quedara atado antes de su marcha el 30 de agosto de 1916. En su epistolario explica a Solalinde y a Castillejo la ineludible necesidad de atender a todas las personas y estudiantes interesados en la lengua y la cultura española en EEUU como parte importante del proyecto americanista en el que la JAE basaba su mayor actividad y dedicación<sup>10</sup>. Veía fundamental dar a conocer a los autores contemporáneos ya que hasta el momento solo se había atendido a los clásicos y ellos (los norteamericanos) estaban dirigiendo su mirada a Hispanoamérica quedando así olvidada la fuente cultural de la madre patria. Era en el trabajo directo con Estados Unidos donde Onís veía la verdadera proyección universal de nuestra cultura y también la proyección a Hispanoamérica. Asimismo para contrarrestar el panamericanismo estadounidense que estaba intentando acaparar todo el protagonismo como elemento unificador (con acciones políticas como la *Doctrina Monroe*).

Como dijera Onís, “... he de pensar que todo lo que contribuya a relacionarse con otros pueblos será fuente de bien y de vida, y que todos los males que esa relación nos pudiera traer no serían nunca tan malos como el mal del aislamiento” (VVAA, 2002: 144-145).

En línea con su concepto de España –como Onís repite en varias de sus intervenciones académicas y discursos (véase Onís, 1955)– hay

---

10. Véase la selección de la correspondencia de Federico de Onís con intelectuales españoles (VVAA, 2002: 322).

que decir que él veía la esencia del carácter hispánico en la ampliación de sus fronteras “siendo el aislamiento el mal de su desprestigio y su decaimiento”. Este pensamiento es el punto de partida de cualquier aspecto filológico planteado en este trabajo siguiendo la línea de su pensamiento hispánico. Según su ideario, sin dejar de ser Castilla el alma española, su cultura y vitalidad así como su lengua se habrían visto siempre favorecidas y reforzadas en las fronteras, ya fuera durante la Reconquista o en su expansión hacia el nuevo mundo. Esta era su proclama teniendo como referencia que la creación de Castilla se desarrolló siempre en un entorno multicultural siendo esta la raíz de su riqueza y poder.

Tuvo la oportunidad de reafirmarse en sus ideas y aprovechó la misma que su prestigio le brindaba como filólogo de renombre internacional sabiendo establecer las sinergias necesarias para que todo encajara en su proyecto profesional solicitando sucesivas prórrogas de su excedencia como catedrático en Salamanca hasta finalmente quedarse en Columbia pero sin desligarse de sus obligaciones y férreo compromiso con sus compañeros de la JAE y el Centro de Estudios Históricos de Madrid. El mismísimo Archer M. Huntington –propietario y fundador de la Hispanic Society de Nueva York que es la mayor y más importante institución filo-hispánica del país hasta la fecha– fue el que recomendó a Onís para que se encargara de organizar los estudios hispánicos en la Universidad de Columbia a petición de Butler (Presidente de Columbia en aquel momento). Por tanto, Su prestigio como hispanista fue alabado y reconocido desde el primer momento por parte de todo el elenco universitario y académico neoyorquino. En palabras de Onís:

...los primeros novelistas norteamericanos encontraron en el mundo español inspiración para escenas, argumentos y personajes. Mientras que los poetas y dramaturgos preferían el México y el Perú de la época de la Conquista, probablemente a causa del elemento épico inherente en la majestuosa historia del nacimiento y caída de las civilizaciones aborígenes, los escritores que cultivaban el género novelesco escogieron la España de la época, México y las Indias Occidentales. (VVAA, 2002: 146-147)

Sus teorías se veían cada vez más y más reforzadas en el seno de la sociedad académica e intelectual estadounidense. Parece que el salmantino encontró el lugar perfecto donde desarrollar su trabajo

y su actividad académica y docente. Era un ambiente en el cual Onís se sentía identificado. Su afán por interpretar la cultura española para gente de otras culturas era tan fuerte que verdaderamente debió sentirse cómodo en su nueva ubicación. De modo que comenzó a darle verdadero sentido a todo lo que en su mente se había venido gestando antes de su salida de la madre patria. Para el americano medio, la cultura española y las culturas hispanoamericanas no presentaban diferencia alguna en términos generales. Eran parte de un todo unificado por un elemento común e importantísimo para él y, como consecuencia, para este trabajo: La lengua española como lengua universal.

Todo indica que estas circunstancias finalmente animaran a Onís a ponerse manos a la obra con su proyecto principal que fue su *Antología de la literatura española e hispanoamericana*. Si los académicos estadounidenses (los cuales fueron los precursores del hispanismo como disciplina científica), veían el asunto de tal forma desde un punto de vista externo y neutral, Onís haría lo propio en el seno de las circunstancias en las que se encontraba. Aprovechando dichas circunstancias, Onís alimentaba con sus acciones la visión del carácter universal de “lo español” y enaltecía en cada ocasión que se le brindaba la idea de España como origen de todo lo que desde la península se había proyectado hacia América en términos sociales y culturales.

Es cierto que la sombra del mito de la conocida *Leyenda Negra* se cernía en aquellos momentos, de forma muy latente, sobre las mentes de un más que nutrido grupo de americanos defensores del panamericanismo desde el seno de la *Doctrina Monroe* en un ámbito más político y esto generaba una imagen negativa de España incluso mayor que la de Hispanoamérica –como consecuencia del imperio español–, al fin y al cabo, de todo lo hispano<sup>11</sup>. Esto unido al panamericanismo de Monroe representaba cierta hostilidad, pero Onís es acogido desde el primer momento por los amantes de la lengua, la cultura y la literatura española e hispanoamericana herederos de la escuela de Ticknor, Prescott, Longfellow y compañía. De manera que se estaba fraguando un caldo de cultivo perfecto para el desarrollo de las intenciones de nuestro profesor respaldado por todas las instituciones mencionadas: la JAE, el

---

11. “América fue el futuro –republicana, emprendedora, racional; mientras España –monárquica, indolente, fanática– representó el pasado” (Kagan, 2002: 10).

CEH y cómo no, las instituciones que lo respaldarían desde la ciudad de Nueva York y las del resto del continente americano. Además, todas las instituciones americanas relacionadas con el hispanismo –al hilo de las ideas de Onís– buscaban la raíz de Hispanoamérica en España en una forma de intentar comprender el objetivo de sus intenciones mercantilistas con el hemisferio sur del continente comprendiendo así la idiosincrasia de los hispanoparlantes<sup>12</sup>.

La unidad de América hay que hacerla con el espíritu del más amplio americanismo; hay que realizarla y establecerla sobre la base segura de los puntos de coincidencia entre las dos culturas que se dividen el continente. Las diferencias entre estas dos culturas son reales y hondas sin duda; pero es más honda y real todavía la unidad básica que hace americanos a todos los hombres que pueblan este hemisferio.<sup>13</sup>

En este momento se genera la necesidad de incluir una tercera parte en este proyecto siendo Puerto Rico un lugar idóneo para la canalización de esta unión cultural para el cual se contó una vez con Onís como canal de comunicación, embajador y finalmente director. En relación a este asunto encontramos relevancia en las siguientes palabras del rector de la Universidad de Puerto Rico, William Shepherd, en su artículo escrito en el número 1 de la Revista de Estudios Hispánicos “Hacia una amistad triangular”<sup>14</sup>:

Las relaciones entre los españoles, los hispanoamericanos y los norteamericanos hacen imperiosa la necesidad de que nuestra juventud, que es la llamada a modelar nuestros futuros programas nacionales, conozca y aprecie mutuamente características que nos distinguen. Nuestra juventud española, hispanoamericana y norteamericana, debería aprender los idiomas, la historia, las tradiciones, las costumbres, las ideas y la cultura en general de las dos Américas, uniendo así sus conceptos,

---

12. Para un norteamericano, el calificativo “hispano” se aplica a todo lo que se proyecta desde culturas en las que se utiliza la lengua española como vehículo de comunicación. No es por tanto una distinción racial sino cultural en todo su espectro.

13. “España y el Sudoeste de Estados Unidos” en Onís, 1955: 30.

14. Esta revista representaba uno de los más importantes elementos de difusión para el proyecto de canalización del panamericanismo llevado desde el CEH, Columbia, la JAE y la Universidad de Puerto Rico. Además, en esta revista y en Hispania se publicaban reseñas de las obras literarias que se publicaban con intenciones didácticas para la enseñanza de lengua española en instituciones académicas norteamericanas. Véase Shepherd, 1928.

a fin de poder comprendernos los unos a los otros, empeñándonos e interesándonos por el desarrollo espiritual, intelectual y material, contribuyendo en cuanto sea posible a solidificar y engrandecer nuestra “amistad triangular”. (Shepherd, 1928)

Ante esta situación, Onís comenzó su labor unificadora desde Columbia University sirviendo este lugar de puente para establecer el proyecto que Shepherd denominó como la amistad triangular. Así se establecieron los mecanismos necesarios para que Puerto Rico –y su universidad– se instituyera como lugar de encuentro entre ambas culturas. El hecho de que el lugar elegido fuera Puerto Rico tiene mucho sentido ya que era el país más cercano a Estados Unidos y uno de los últimos bastiones del imperio español perdido en 1898. Se trataba y se trata de un lugar de fuerte herencia española pero muy influenciado por la cultura norteamericana<sup>15</sup>. Fue la mano de Onís la que movió los hilos pertinentes para que los intereses de uno y otro lado del océano tuvieran un punto de encuentro en el que confluir.

Onís fue siempre defensor del derecho moral que España ejercía sobre los países de habla hispana en América evitando hábilmente cualquier matiz político que pudiera surgir en su discurso con una retórica humanista y una aproximación filológica sobre todo lo que llevaba a cabo en su labor diaria como filólogo, editor y profesor de lengua y literatura española. Por otro lado, las tensiones generadas ante este ambivalente fenómeno del Panamericanismo se dejaban ver en ambos lados del continente americano. El panamericanismo contribuyó a acrecentar en los Estados Unidos un interés por la lengua y la civilización españolas. La corriente popular que buscaba el idioma español como un instrumento de comercio y enriquecimiento se unió a aquella otra corriente elitista, que mencionamos en páginas anteriores, formada por escritores, artistas y estudiosos del alma española. Mientras tanto, en Hispanoamérica, ciertos círculos intelectuales rechazaron vehementemente las implicaciones del panamericanismo. Escritores prominentes como, por ejemplo, José Enrique Rodó, Manuel Ugarte y Rubén Darío denunciaron la hegemonía norteamericana y sus devastadoras consecuencias. Rodó, en su conocido ensayo *Ariel*, advertía algunos de estos peligros:

---

15. De hecho, el gobierno de Estados Unidos emprendió, tras la colonización política y la adhesión de Puerto Rico como Estado Libre Asociado, una campaña de colonización lingüística durante la primera mitad del siglo XX que resultó fallida ante el resistente arraigo de la cultura española en la isla.

La poderosa federación [Estados Unidos] va realizando entre nosotros una suerte de conquista moral. La admiración por su grandeza y por su fuerza es un sentimiento que avanza a grandes pasos en el espíritu de nuestros hombres dirigentes, y aún más, quizás, en el de las muchedumbres, fascinables por la impresión de la victoria. Y de admirarla se pasa por una transición facilísima a imitarla....Se imita a aquel en cuya superioridad o cuyo prestigio se cree. Es así como la visión de una América “deslatinizada” por propia voluntad, sin la extorsión de la conquista, y regenerada luego a imagen y semejanza del arquetipo del Norte, flota ya sobre los sueños de muchos sinceros interesados por nuestro porvenir, inspira la fruición con que ellos formulan a cada paso los más sugestivos paralelos, y se manifiesta por constantes propósitos de innovación y de reforma. Tenemos nuestra “nordomanía”. Es necesario ponerle los límites que la razón y el sentimiento señalan de consumo. (VVAA, 2002: 150)

El paradigma teórico-práctico que Onís (junto a Shepherd) planteaban no era otro que el siguiente: Dado que Hispanoamérica miraba a Estados Unidos por motivos de supremacía y Estados Unidos miraba a Hispanoamérica por motivos expansionistas, a posteriori de haberse interesado por sus orígenes culturales en España como hicieron durante el siglo XIX el grupo de intelectuales americanos ya mencionado, Onís veía la necesidad de que su institución (y su persona como delegado de la misma) interviniera en estas relaciones como raíz y nexo de unión entre ambos hemisferios del continente americano. Ante la imposibilidad de defensa frente al gigante americano, el componente cultural y la lengua se presentaban como los mejores instrumentos de protección ante una inminente invasión en un periodo en que el imperialismo era la filosofía de actuación de la mayoría de las potencias europeas.

En los inicios del departamento de Estudios Hispánicos se comenzaron a organizar cursos de verano para que estudiantes de Columbia y otras instituciones universitarias estadounidenses pudieran aprender español sin salir de su territorio y visitando uno de los lugares con más herencia española de Latinoamérica. Estos estudiantes contaban con grandes figuras de la literatura española como Cernuda, Juan Ramón Jiménez, Salinas, Ramón Pérez Ayala, Jorge Guillén, etc.<sup>16</sup>

---

16. Como se puede seguir observando, la vida y trabajo de Onís es bastante prolífica. De hecho, indagando en ella, a veces se puede tener la sensación de estar ante la actividad de más de una persona ya que su influencia se extendía sin límite hacia puntos muy distantes en el mapa a ambos lados del Atlántico.

En 1925 se fundó la Escuela de Verano de Español en Puerto Rico, de la cual Onís formaba parte como miembro del comité ejecutivo. No es hasta este momento quizá que sus compañeros de España no comienzan a comprender la grandeza de las aspiraciones del salmantino. Sabemos que el interés de las instituciones de las que se ha hablado anteriormente estaba dirigido hacia Hispanoamérica y la decisión de Onís de ir a Norteamérica no fue del todo aplaudida. Sin embargo, al comenzar a extender sus influencias y su actividad profesional hacia Latinoamérica, los integrantes del Centro de Estudios Históricos con Castro a la cabeza recibieron de muy buen grado la noticia de la colaboración entre Columbia y la Universidad de Puerto Rico en un proyecto cultural y de intercambio centrado en la enseñanza de español. Este proyecto coincide con el de la escuela de verano de la JAE en Madrid en cuanto a contenidos (Lengua, Literatura, Historia y Civilización de España y de Hispanoamérica, Folklore y Música) y marcó el comienzo de las relaciones entre España, Estados Unidos y Puerto Rico. Coincide también en el nivel alcanzado con su homólogo madrileño en lo que al prestigio del profesorado se refiere ya que en sus filas contaban con prestigiosos académicos de los tres países implicados.

Poco a poco las relaciones entre Columbia, Centro de Estudios Históricos (en el seno de la JAE) y La universidad de Río Piedras en Puerto Rico fueron fructificando en la creación del departamento de Estudios Hispánicos a partir del Departamento de Español creado para la Escuela de Verano de Español. La propuesta no podía venir de otra persona que de Federico de Onís, el cual se ofreció para organizar todo lo referente a la creación de este nuevo departamento en 1926 que serviría para estrechar los lazos culturales entre Puerto Rico, España y Estados Unidos.

Desde New York Federico de Onís sirvió de puente y conexión entre España, Estados Unidos y Puerto Rico; él fue el engranaje del intercambio y de las relaciones que en Puerto Rico comienzan el verano de 1925 en la Escuela de Verano de Español con la visita del filólogo, amigo y compañero de Onís, el profesor del Centro de Estudios Históricos, Tomás Navarro Tomás. El interés que su estancia suscitó en las autoridades de la Universidad de Río Piedras, sobre todo en el rector derivó en la creación del Departamento de Estudios Hispánicos en dicha Universidad ligado desde el principio con el Centro de Estudios

Históricos de Madrid y la Columbia University. La idea de Federico de Onís consistía en hacer de la Universidad de Puerto Rico, a través de sus Cursos de Verano y ahora del Departamento de Estudios Hispánicos, el lugar de encuentro de estudiantes de los tres países, el lugar de fusión de las dos Américas y España, consolidando de esta manera lo que él llamo la “triple alianza” (VVAA, 2002: 172).

“Un lugar de fusión entre España y las dos Américas” pero con la intervención española desde dos flancos: España y Estados Unidos. Ambos desde la supervisión y el consejo de Onís. Un caldo de cultivo que seguía creciendo a favor de las intenciones de nuestro profesor. A partir de este momento las comunicaciones por carta entre estas instituciones y sus dirigentes comenzaron a fluir sin descanso para poder comenzar cuanto antes con la creación del departamento (al igual que hiciera Onís años atrás en Columbia) y con el intercambio y envío de profesores a la isla.

Puerto Rico es donde se aglutinan quizá de mejor forma los problemas entre las dos Américas y, como expone de Onís en una carta a Menéndez Pidal:

Siendo Puerto Rico un país de tradición y cultura española, y al mismo tiempo una parte de los Estados Unidos, es el sitio indicado para crear una escuela americana de estudios españoles, que sirva para dar a conocer a los estudiantes portorriqueños su propio espíritu y personalidad y a los norteamericanos anglo-sajones la lengua y la civilización españolas en circunstancias muy ventajosas sobre las demás universidades americanas. Puede atraer también esta universidad a estudiantes de países hispanoamericanos y en todo caso puede servir de ejemplo a estos países para que ellos desarrollen su propio sistema de enseñanza (VVAA, 2002: 172).

El razonamiento de Onís en su petición es aplastante y Menéndez Pidal accede a sus propuestas con interés. Las circunstancias político-sociales de Puerto Rico en aquella época darían (y de hecho han dado) para un estudio en el que la lengua y la cultura han estado en liza por cuestiones políticas e imperialistas (véase Tió, 1991).

Es importante mencionar que la Universidad de Río Piedras había realizado cambios en su modelo curricular años atrás y esto contribuyó positivamente a que la relación con Columbia y otras universidades se

llevara a cabo sin obstáculos. Además, luego de varios intentos fallidos por parte del gobierno estadounidense de imponer la lengua inglesa como lengua oficial de la nueva colonia y la pseudo-independencia adquirida por el territorio quedando como estado libre asociado confieren, incluso a día de hoy, a Puerto Rico las características de un lugar más que idóneo para todos estos planes culturales relacionados con la herencia española en la isla y su interacción con los Estados Unidos y el aprendizaje de nuestra lengua se llevaran a cabo.

De esta forma se establecía el centro de operaciones culturales con la inmutable y prestigiosa figura de Onís como eje cartesiano sobre el que giraban el resto de instituciones en España y América. Aunque Onís se encontraba en Estados Unidos, no dejaba de dar el protagonismo merecido y necesario al Centro de Estudios Históricos y a sus compañeros de la JAE en todos los proyectos que dirigía como delegado americano. A través de él y de su creciente entramado se desarrollaban todas las visitas y periplos de conferencias en Estados Unidos, en Puerto Rico, en Cuba –gracias a la colaboración de Fernando Ortiz desde la Institución Hispano-cubana de Cultura– y México como lugares principales de acción de nuestro grupo de intelectuales, los cuales, a veces, eran visitados por profesores y escritores en un solo viaje. Gracias a esta red, las relaciones e intercambios culturales realizados por este grupo resultó más fluida una vez salvados todos los posibles obstáculos que hubieran podido impedir tal flujo de intelectuales.

La actividad cultural entre estas instituciones toma como eje la publicación de la *Revista de Estudios Hispánicos*, homóloga a la *Revista de Filología* del Centro de Estudios Históricos y dirigida por Onís antes de su partida a tierras americanas. Todo se insertaba en un proyecto común para que, según Onís, los tres países formaran parte de él y se mantuviera una colaboración harmónica entre los intelectuales integrantes de dicho triángulo. En su primer número de 1928, aparece un artículo escrito por el catedrático de historia de Columbia University William R. Shepherd titulado “Hacia una Amistad triangular” en el que se resume la esencia de del acercamiento cultural entre España, Estados Unidos y la América Hispana para fomentar así el intercambio de ambas culturas en la enseñanza de sus idiomas, promoción e intercambio de estudiantes y profesores, etc. Estimulando así el interés recíproco de ambas partes para que fructificara en un futuro en relaciones personales y comerciales positivas en un ambiente amistoso y cordial.

Este artículo da, simbólicamente, el pistoletazo de salida al grueso de los intercambios culturales realizados en adelante a esta fecha orquestados por Onís. La década de 1920 fue la más productiva en publicaciones, ediciones didácticas, conferencias y actividades culturales de toda índole en Nueva York y otras capitales americanas bajo el constante influjo del salmantino. A partir de este momento, no solo se realizaba este intercambio sino que se enviaban publicaciones desde España y Estados Unidos y se organizaban cursos y seminarios fortaleciendo así esta “amistad triangular”. El carácter unificador y no disgregador que Onís recalca en muchas de sus intervenciones académicas y en artículos era el espíritu que sustentaba un proyecto de tal envergadura. Como decía en su libro *“El sentido de la cultura española”* recogido en su obra *España en América*, “su españolismo había aprendido a afirmarse sin negar otras formas de cultura” (Onís, 1955: 127-128).

Onís renuncia al puesto como director del Departamento de Estudios Hispánicos en la Universidad de Puerto Rico. La vida política puertorriqueña estaba muy dividida y en continua ebullición, aunque la destitución de Benner de su cargo como rector pudo tener algo que ver en dicha renuncia, según declara Matilde Albert (VVAA, 2002: 258) tras revisar la documentación relacionada. La situación en la Universidad de Puerto Rico siempre fue muy politizada a diferencia de las universidades americanas<sup>17</sup> sobre todo en lo que a política lingüística se refiere.

Sirva como ejemplo de esta situación el rechazo de la recomendación de Onís de la visita del catedrático de la Universidad de Granada Don Fernando de los Ríos por ser socialista. Onís lo ve como un juicio erróneo ya que, según sus propias palabras en una carta al Rector Benner declara:

For a Socialist in Spain is very different from being one in the United States, and besides Dr. de los Ríos is a gentleman of such tact and mental superiority that it is out of the question to think that his work in Porto Rico could take on the slightest political tinge. (VVAA, 2002: 259)

---

17. Es un momento en el que las aguas no estaban aún calmadas tras la colonización de Puerto Rico. Las políticas sobre dominio, supremacía lingüística entre el inglés y el español y otras cuestiones relacionadas con el sistema educativo pudieron tener algo que ver con la retirada de Onís ante tal convulsión social y choque de intereses. Es posible que Onís se viera demasiado contaminado en este entorno y decidiera apartarse en un ejercicio de salvaguardar sus intenciones culturales ajenas a cualquier signo político con que identificarse en detrimento del éxito de sus objetivos.

Este y otros rechazos motivados por posturas “políticas” de la directiva de la universidad provocan el cese de dirección y colaboración por parte de Onís y el departamento en Columbia. Aunque nuestro profesor declara sin reservas su amor hacia los estudiantes y a la isla a los cuales, ajenos como él a toda esa convulsión, manifiesta su intención de seguir ayudándolos desde su puesto en Nueva York; lugar donde se concentraba la minoría puertorriqueña más importante de Estados Unidos. De hecho, en su artículo “Los Ojos Puertorriqueños” (véase Onís, 1955: 36) es una clara muestra del amor y afecto que procesa hacia sus estudiantes. Huelga mencionar por su carácter que Onís era tan buen investigador como profesor y editor, actividades que disfrutaba y desarrollaba con entusiasmo y vitalidad ecuánime. Entre estos alumnos se encontraban tres importantes discípulos en Columbia, y posteriormente compañeros, de Onís: Antonio S. Pedreira, Concha Meléndez y Enrique Laguerre, los cuales colaborarían con él a su vuelta a Puerto Rico una vez firmada su jubilación en Columbia. Fue en el mismo año de su renuncia a su puesto en Puerto Rico cuando asume la dirección del nuevo Departamento de Estudios Hispánicos independiente en la Universidad de Columbia, nacido del de Lenguas Romances gracias a su labor de organización de los estudios relacionados con el español y su cultura desde su llegada en 1916. Vuelve así a tomar con absoluta dedicación las riendas de sus proyectos en Nueva York, los cuales no había abandonado, desde su observatorio de la América española.

Volviendo de nuevo a la actividad de Onís relacionada con las instituciones españolas –sin perder el hilo más o menos simultáneo de estos asuntos–, es importante hablar de su colaboración desinteresada en los cursos para extranjeros que se comenzaron a organizar en la Residencia de Estudiantes de Madrid y en la Residencia Internacional de Señoritas cuyo objetivo era completar la formación de los estudiantes norteamericanos en lengua y cultura española. En ellos se combinaban las clases de Lengua, Literatura Española, Cultura, Folklore, Arte y Música. El ilustre elenco de profesores otorgaba gran prestigio a estos cursos de verano ya que contaban entre sus filas con intelectuales como Ramón Menéndez Pidal, Pedro Salinas, Samuel Gili Gaya, Américo Castro Quesada y Dámaso Alonso, entre otros que fueron rotando a lo largo de las siguientes ediciones de este programa. Muchos de ellos fueron también pensionados por la JAE en sus visitas académicas a diferentes universidades estadounidenses, al igual que hizo Onís, entre

las que se encontraban Harvard, Berkeley, John Hopkins, Rockefeller Institute for Medical Research y University of Pennsylvania; lo cual facilitó el intercambio de profesores y alumnos entre estos centros y la Residencia de Estudiantes de Madrid.

Onís intervino en muchos de estos intercambios y sobre todo en las invitaciones que la *Hispanic Society* (de la que era miembro desde 1917) gestionó con la colaboración del Instituto de las Españas donde se organizaron conferencias de este grupo de intelectuales como María de Maeztu, Blasco Ibáñez, Ramón Pérez de Ayala, Fernando de los Ríos (que terminó siendo cónsul de España en Nueva York), Federico García Lorca, Ramón Menéndez Pidal y un largo etcétera.<sup>18</sup>

Es María de Maeztu la que toma las riendas de la Residencia de Señoritas como responsable del intercambio de la sección femenina de la JAE. Aquí también resultó fundamental la intervención de Onís ya que fue parte responsable de la visita de María de Maeztu a Columbia University en 1919. En aquel viaje estableció los mecanismos necesarios para comenzar el intercambio de estudiantes con el Smith College y el Byrn Mawr College como pioneros entre otros posteriores. No fue hasta el año siguiente cuando se comenzaría a enviar estudiantes femeninas a Estados Unidos cerrándose así el intercambio de ida y vuelta deseado con Zenobia Camprubí como secretaria del comité fundado para tales fines.

El Instituto de las Españas, dirigido por Onís y perteneciente a Columbia University –aunque con cierto apoyo desde el gobierno de España, pero sin convenio oficial– contaba con numerosas secciones relacionadas con la difusión cultural española. Principalmente la *Revista Hispánica Moderna* y la publicación de libros españoles con la supervisión editorial de Onís. Otro de los aspectos relevantes de la actividad del Instituto de las Españas es la Sección de Estudios Sefarditas “a través de la cual se atrajeron a la importante comunidad de judíos sefardíes de Nueva York que ascendía a unos 30.000 individuos” (Naranjo, Luque y Puig-Samper, 2002: 160). Aún siendo un órgano independiente de cualquiera de las instituciones españolas mencionadas, se trata de un organismo de gran peso en la difusión cultural española y las relaciones internacionales creadas en su seno. Esto permitía a Onís una gran libertad

---

18. Esta actividad solo fue interrumpida durante la Guerra Civil Española.

de decisión y actuación libre de consignas políticas, lo cual favorecía positivamente a las relaciones que se establecieron entre el Instituto de las Españas y el resto de instituciones culturales en aquella ciudad, entre las que se encontraban:

- La Teachers of Spanish Association (con Lawrence A. Wilkins y Aurelio Espinosa como director de la revista Hispania publicada bajo su auspicio).
- El Club Miguel de Unamuno.
- La Residencia Española de Columbia University.
- El Club Centro Español.
- El Institute of International Education (subvencionado por la Fundación Carnegie).
- La Institución Cultural Española de Estados Unidos (fundada por la JAE en 1927).

Poco a poco se fue convirtiendo en embajador cultural español en Estados Unidos por derecho propio y, por supuesto, gracias a su ya consabido prestigio como investigador, profesor y editor. Desde su llegada a Nueva York, le llovían literalmente las invitaciones para dar conferencias sobre literatura, lengua y cultura españolas a lo largo y ancho del territorio americano. Quizá por ser de los pocos españoles con una visión americanista y unificadora de la cultura hispánica y de cómo interaccionaba con las culturas nativas y anglosajonas. Invitaciones que, muy modestamente, supo derivar hacia sus compañeros del Centro de Estudios Históricos de Madrid y al resto de intelectuales y escritores españoles contemporáneos. Pero no solo recibía invitaciones en el continente americano, también desde universidades europeas. Aprovechaba sus visitas estivales a España para acercarse a países europeos a realizar intervenciones en congresos, conferencias o participar como invitado en algún curso de verano. Era un gran diplomático y sabía delegar en sus compañeros parte de las tareas que caían en sus manos, siempre desde la firme convicción de hacerlo a favor del desarrollo internacional de la cultura española. Aunque tenía sólidas amistades con muchos intelectuales españoles, iberoamericanos y estadounidenses, fue quizá Américo Castro la persona que más unida estuvo a él en lo personal y

lo profesional según se desgrana de la nutrida correspondencia entre ambos, hasta el punto de sustituir a Onís en su cátedra de Columbia durante el semestre de primavera de 1924 por encontrarse en un año sabático. Estamos ante un personaje de inquietudes ilimitadas y de un espíritu profesional insaciable.

La información de su epistolario recogido en el Seminario Federico de Onís en la Universidad de Puerto Rico (Recinto de Río Piedras) ha resultado crucial para seguir la pista a nuestro incansable profesor. En él se recoge casi la totalidad de las comunicaciones que mantenía con los intelectuales y escritores de la época en su labor de difusión de lengua y cultura españolas. Estamos ante una de las figuras más importantes para el desarrollo del hispanismo y la difusión internacional de nuestra lengua y cultura.

## BIBLIOGRAFÍA

Albert Robatto, Matilde (2003): *Federico de Onís: Cartas con el exilio*, Edicions do Castro. A Coruña.

Onís, Federico de (1995): *España en América*, Ediciones de la Universidad de Puerto Rico. San Juan de Puerto Rico.

Kagan, Richard L. (2002): *Spain in America: The origins of Hispanism in the United States*, University of Illinois.

Tió, Salvador (1991): *Lengua Mayor. Ensayos sobre el español de aquí y allá*, Editorial Plaza Mayor. San Juan de Puerto Rico.

V.V.A.A. (2002): *Los Lazos de la Cultura*, en Consuelo Naranjo, María Dolores Luque y Miguel A. Puig-Samper (eds.), Centro de Investigaciones Históricas de la Universidad de Puerto Rico, Río Piedras. CSIC. Instituto de Historia, Dept. de Historia de América, Madrid. Caps: “Hacia una amistad triangular: Las relaciones entre España, Estados Unidos y Puerto Rico”, Consuelo Naranjo y Miguel Ángel Puig-Samper y M<sup>a</sup> Dolores Luque; Relaciones culturales entre el Centro de Estudios Históricos de Madrid y la Universidad de Puerto Rico, Consuelo Naranjo y Miguel Ángel Puig-Samper; Federico de Onís entre España y Estados Unidos (1920-1940), Matilde Albert Robatto.

Shepherd, William R. (1928): “Hacia la amistad triangular”, *Revista de Estudios Hispánicos*, tomo 1, núm. 1 pp. 1-5.



## **SOBRE LOS AUTORES**

**Mauricia Alarcón Moreno** es Licenciada en Filología Semítica (especializada en Árabe e Islamología) por la Universidad Complutense de Madrid (1992) y doctora en Filología Árabe por la Universidad Autónoma de Madrid (2013), tras haber realizado su tesis doctoral *Análisis de errores en la Interlengua de aprendientes sirios de español como lengua extranjera*. Asimismo, ha realizado estudios de Máster Universitario en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en la Universidad Nebrija de Madrid (2005). A lo largo de su trayectoria docente ha impartido clases y realizado ponencias en los Institutos Cervantes de El Cairo, Londres, Damasco y (actualmente) Casablanca.

**Pablo Blanco Cea** es Licenciado en Filología Alemana por la Universidad de Sevilla. Es profesor de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el IES Martín Rivero (Ronda, Málaga). Egresado del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas, de la Universidad de Sevilla, pertenece actualmente el grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (HUM 927). Cuenta con amplia experiencia en el uso de las TIC en el aula, temática sobre la que ha participado en diversos talleres y seminarios.

**Eva Bravo-García** es Doctora en Filología Hispánica y profesora en la Universidad de Sevilla e investigadora especializada en español de América y enseñanza de español. Dirige actualmente el Grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (EHELE) (HUM 927) e imparte docencia en másteres y cursos sobre ELE en distintas universidades. Más información en: [www.españoldeamerica.com](http://www.españoldeamerica.com), [www.ebravo.es](http://www.ebravo.es).

**Roberto Cuadros Muñoz** es Licenciado y Doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Granada. Es profesor en la Universidad de Sevilla y docente de español como lengua extranjera en dicha universidad. Sus investigaciones versan sobre temas filológicos como la gramática, la historia de la lengua española y las TIC aplicadas a la enseñanza de lenguas, sobre las que ha impartido talleres, participado en congresos, escrito trabajos en revistas especializadas como marcoELE o redELE y ha dirigido o participado en tribunales de trabajos de fin de

Máster. Es experto pedagógico del proyecto para la didáctica de lenguas Linguoland.

**Raquel Cuerva Argüelles** es Licenciada en Traducción e Interpretación inglesa por la Universidad Autónoma de Barcelona y titulada de Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas por la Universidad de Sevilla. Actualmente es profesora de español como lengua extranjera en East Gaston High School, en Carolina del Norte (Estados Unidos). Ha trabajado como profesora de inglés en Salt Iliomes, y como profesora de español como lengua extranjera en el Instituto San Fernando, Enforex y Enfocamp. Su experiencia docente abarca diferentes perfiles, tanto en edades como en niveles. Ha impartido talleres en máster de formación de profesores. Está especializada en el español de las ciencias de la salud, tema sobre el que realiza su doctorado. Es miembro del Grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (EHELE) (HUM 927) de la Universidad de Sevilla.

**Emilio J. Gallardo-Saborido** es profesor de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Imparte docencia sobre didáctica de la lengua y la literatura, y sobre escritura académica. Entre sus líneas de especialización, destaca el estudio de la configuración de la identidad cultural andaluza contemporánea, junto con el de la literatura hispanoamericana contemporánea. Forma parte del proyecto COST de investigación europea “In search of transcultural memory in Europe”. Más información en: [http://investigacion.us.es/sisius/sis\\_showpub.php?idpers=18939](http://investigacion.us.es/sisius/sis_showpub.php?idpers=18939).

**Blanca Garrido Martín** es becaria de investigación en el Departamento de Lengua Española, Lingüística y Teoría de la Literatura de la Universidad de Sevilla. Además, participa desde hace dos años como profesora en el “Curso de Formación para Profesores de Español como Lengua Extranjera”, impartido en la Universidad de Sevilla en colaboración con el Instituto Cervantes y continúa formándose en el ámbito de la enseñanza de ELE.

**Alejandro Gómez Camacho** es profesor de la Universidad de Sevilla especializado en didáctica de la lengua y la literatura; imparte su docencia en la Facultad de Ciencias de la Educación y en el Máster

de Educación Secundaria. En la actualidad coordina el Grupo de investigación Lengua española aplicada a la enseñanza (HUM 529).

**Antonio Gutiérrez Rivero** es Licenciado en Filología Hispánica y Diplomado en Estudios Avanzados por la Universidad de Cádiz. Actualmente elabora su tesis doctoral sobre la enseñanza de la gramática en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. Desde hace quince años es profesor de Español para Extranjeros, ha trabajado en diversas escuelas privadas de español de Cádiz, Málaga, Córdoba y Sevilla y desde 2004 es profesor en CLIC International House Sevilla. Ha trabajado en centros de Secundaria y Bachillerato y ha sido profesor de Didáctica de la Lengua y la Literatura en las universidades de Cádiz y Huelva y de Lengua en la Universidad de Cádiz. Es miembro colaborador del Grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (EHELE) (HUM 927).

**Fernando Guzmán-Simón** es profesor del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura de la Facultad de Educación de la Universidad de Sevilla. Ha publicado diferentes estudios sobre la alfabetización en Educación Infantil, Primaria, Secundaria y Superior. Como investigador colabora con el Proyecto I+D titulado “Mejora de la competencia en comunicación lingüística del alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria” y en el proyecto de innovación docente titulado “Educar a los educadores: Fomento de la alfabetización académica a través del aprendizaje cooperativo y la coevaluación en el Grado en Educación Infantil”. Actualmente, es coordinador del Laboratorio de Evaluación de la Lectura y la Escritura (LEE-R) en la Universidad de Sevilla.

**Gonzalo Hernández Reyes** es Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales por la UNED y Licenciado en Filología Hispánica por la Univ. de Helsinki, Finlandia. En la actualidad enseña español en el Centro de Lenguas de la Universidad de Helsinki.

**Minna Intke Hernández** es Licenciada en Filología Hispánica por la Univ. de Helsinki, Finlandia. En la actualidad combina la realización de su tesis doctoral con la enseñanza de español en el Centro de Lenguas de la Universidad de Helsinki.

**Ignacio López de Aberasturi** es Licenciado en Filología Hispánica por la Universidad de Granada y trabaja como profesor de Instituto desde

1988. Con anterioridad impartió Español a Extranjeros en los Cursos de Verano de la Universidad de Salamanca. Su actividad investigadora se ha centrado en el ámbito de la Dialectología Andaluza (El habla de Baena), la Lexicografía y la Sociolingüística (Estudio sociolingüístico de la elisión de -/n/ final con valor gramatical en el habla de Ayamonte). En la actualidad trabaja sobre la impronta lingüística y cultural derivada de la colonización carolina de las “Nuevas Poblaciones” en Andalucía.

**M<sup>a</sup> Ángeles Madrigal García** es Licenciada de Filología Hispánica por la Universidad de Granada, docente de cursos de formación de profesores ELE, desde el 2004 y participa como docente en el Curso de Formación de profesores de español como lengua extranjera de la Universidad de Sevilla, impartiendo el módulo “Corrección de errores en clase de ELE”. Ha impartido el taller “Tratamiento del error en clase de ELE” en ASELE. Trabajó como profesora de español en el Centro de Lenguas Modernas (Universidad de Granada). Ocupó el puesto de mediadora intercultural en el Ayuntamiento de Cenes de la Vega (Granada). Pertenece al grupo de investigación Estudios lingüísticos históricos- culturales y Enseñanza del español como Lengua Extranjera (HUM 927). Actualmente trabaja como profesora de español en una escuela privada en Granada.

**Victoria Orellana Ortega** es Licenciada en Filología Hispánica y Filología Inglesa por la Universidad de Córdoba y profesora de Español para Extranjeros desde hace quince años. Ha trabajado en diferentes escuelas privadas de español de Málaga, Córdoba, Cádiz y Sevilla; desde 2004 trabaja en CLIC International House Sevilla, donde además de desempeñar la docencia de español prepara a los alumnos para el examen del Diploma de Español como Lengua Extranjera (DELE) del cual es examinadora en sus niveles C1 y C2. Desde 2004 colabora con la Universidad de Sevilla en diversas acciones formativas para los futuros profesores de español. Es colaboradora del grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del español como Lengua Extranjera (EHELE) (HUM 927).

**Alejandra Pacheco-Cost** es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Desde el año 2006 pertenece al Departamento de Didáctica de la Expresión Musical y Plástica. Su línea de investigación principal se centra en la formación del profesorado en el campo de la práctica instrumental, y en el desarrollo de materiales

que potencien la interculturalidad y la transversalidad en el aprendizaje de la música.

**Lola Pons Rodríguez** es profesora titular de la Universidad de Sevilla y ha ejercido como docente en las universidades de Tubinga y Oxford. Su investigación se centra en los campos de la Historia del español y la Sociolingüística urbana (paisaje lingüístico), ámbitos sobre los que ha publicado diversos libros y artículos. Es creadora del blog sobre Historia de la Lengua Nosolodeyod ([www.nosolodeyod.com](http://www.nosolodeyod.com)), que funciona desde 2009. Más información en: [www.lolapons.es](http://www.lolapons.es).

**Verónica Rivera Reyes** es doctora en Filología Hispánica, ejerce actualmente como profesora de lengua castellana y literatura en un IES de Ceuta y responsable del gabinete de comunicación del centro. Sus líneas de trabajo e investigación están relacionadas con la interculturalidad, la formación de familias, los contextos informales de enseñanza y el contacto de lenguas. Más información en: [maseletallerarabofonos.blogspot.com.es](http://maseletallerarabofonos.blogspot.com.es), [veronicariverareyes.blogspot.com.es](http://veronicariverareyes.blogspot.com.es).

**Carmen M<sup>a</sup> Sánchez Morillas** es profesora en la Universidad de Granada en el Departamento de Lengua Española y directora de la Revista Electrónica del Lenguaje. Actualmente es colaboradora y revisora, así como autora de materiales ELE en el proyecto Inmigramob, la herramienta app de español para inmigrantes, proyecto dirigido por Carolina Gracia.

**Iván Sanchís Pedregosa** es licenciado en Filología Inglesa por la Universidad de Sevilla y realizó estudios de posgrado en el ámbito de la enseñanza de segundas lenguas en la Universidad de Huelva. En la actualidad se encuentra inmerso en la consecución de su tesis doctoral que versa sobre el uso de la literatura en la enseñanza de la lengua española en EEUU durante el periodo de mayor crecimiento del interés del español como segunda lengua (1890-1936). Ha trabajado en Florida International University, en la Universidad de Huelva y en la Universidad Pablo de Olavide como profesor de lengua y literatura. Combina su trabajo doctoral con la enseñanza de español e inglés y el diseño de programas de inmersión lingüística y cultural personalizados, como cursos de idiomas en empresas y traducciones a ambas lenguas.

**Inmaculada Santos de la Rosa** es Licenciada en Filología Árabe y titulada de Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera y de Otras Lenguas Modernas por la Universidad de Sevilla. Actualmente es lectora de español en la Universidad de Es-Senia de Orán (Argelia). Ha sido profesora de español en el Instituto Cervantes de Damasco (Siria) y de alumnos sinohablantes en la Universidad de Sevilla. Ha impartido talleres en máster de formación de profesores. Está especializada en la enseñanza/aprendizaje de español de alumnos arabófonos, tema sobre el que realiza su doctorado. Es miembro del Grupo de Investigación Estudios Lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (EHELE), (HUM-927) de la Universidad de Sevilla.

**Nerea Suárez García** es diplomada en Magisterio Infantil por la Universidad de Sevilla y profesora de español como lengua extranjera. Actualmente reside en la ciudad de Lodz (Polonia) donde se encuentra integrada como profesora en centros infantiles e iniciando proyectos educativos en colaboración con diversos organismos.

**Ana Vázquez Rodríguez** es profesora de la Junta de Andalucía (Consejería de Educación y Ciencia). Pertenece actualmente al Grupo de investigación Estudios lingüísticos, histórico-culturales y enseñanza del español como lengua extranjera (HUM 927) e imparte docencia en los niveles de secundaria y bachillerato en el IES. V Centenario de Sevilla.





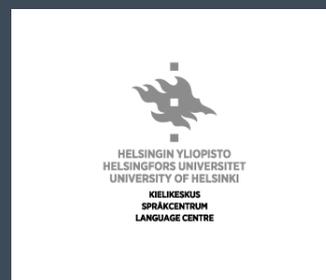
**INVESTIGACIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL Y SU  
CULTURA EN CONTEXTOS DE INMIGRACIÓN**

E. Bravo-García  
Emilio Gallardo-Saborido  
Inmaculada Santos de la Rosa  
Antonio Gutiérrez  
(Eds.)

**Comité editorial:**

Jane Arnold, M<sup>a</sup> Auxiliadora Castillo Carballo  
Juan M. García Platero  
Alejandro Gómez Camacho  
Mirjami Matilainen

Publicado por la Universidad de Helsinki y el Grupo de Investigación  
Estudios lingüísticos, histórico-culturales y Enseñanza del Español  
como Lengua Extranjera (HUM 927), Universidad de Sevilla.



ISBN: 978-84-697-1296-2