Competencia comunicativa intercultural y plurilingüe en aulas multilingües. Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales

Concepción Francos Maldonado
Aula de Inmersión Lingüística. IES Alfonso II

Resumen

En este texto se recoge una breve muestra de propuestas que realizamos en el aula para fomentar la competencia comunicativa intercultural y académica mediante el aprendizaje del Español Segunda Lengua, las Ciencias Sociales y lecturas interculturales. A través de algunos de los temas tratados en clase como la alimentación, el mercado de la ciudad, la procedencia de alimentos, etc., desgranamos la localización de lugares, conocemos el lugar donde vivimos para desenvolvernos en él, tomamos conciencia de aspectos de la comunicación intercultural y aprendemos conceptos y procedimientos de Ciencias Sociales. Al mismo tiempo, valoramos las potencialidades del plurilingüismo presente en el aula y exploramos el paisaje lingüístico de la ciudad, que refleja el espacio urbano como un lugar dinámico, con voces de diferentes lenguas.

Vivimos en sociedades multiculturales y plurilingües ¿Cómo transformarlas en interculturales? Para conseguir este reto, las políticas educativas y sociales deben tejer redes. Es una labor compleja en la que se entrecruzan muchas dimensiones y ámbitos. El ámbito educativo es uno de ellos y por tanto, la enseñanza aprendizaje de lenguas y de otras áreas, y especialmente cuando se imparten en contexto escolar, ofrecen valiosas posibilidades para construir una ciudadanía intercultural. Uno de los pasos es propiciar la competencia comunicativa intercultural, que implica unas competencias cognitivas, afectivas y comportamentales.

1. De la competencia comunicativa a la competencia intercultural

Entre los objetivos que planteamos está: –Conocer cómo las diferencias culturales pueden afectar a la comunicación intercultural; –Reconocer la necesidad de trabajar la competencia comunicativa intercultural en las aulas para construir una ciudadanía intercultural.; –Tomar conciencia del mestizaje de lenguas y de los *paisajes lingüísticos de la ciudad*.

En el presente trabajo exponemos algunos aspectos básicos de la competencia comunicativa intercultural que ayudan a conocer nuestra propia cultura y otras culturas; a establecer empatía, a tomar conciencia de aspectos que favorecen la comunicación intercultural, la adquisición de la competencia lingüística académica y las competencias lingüísticas del aula de modo interdisciplinar. Para ello, tomamos diferentes fuentes de referencia, entre ellas el MCER, que habla de la consciencia intercultural y de las destrezas y habilidades interculturales que hay que potenciar entre los estudiantes para comunicarse

eficazmente en la lengua meta. Por "consciencia intercultural" el MCER (2002: 101) entiende: El conocimiento, la percepción y la comprensión de la relación entre "el mundo de origen" y "el mundo de la comunidad objeto de estudio" (similitudes y diferencias distintivas) producen una consciencia intercultural, que incluye, naturalmente, la consciencia de la serie de culturas más amplia de la que conlleva la lengua materna y la segunda lengua. Además del conocimiento objetivo, la consciencia intercultural supone una toma de conciencia del modo en que aparece la comunidad desde la perspectiva de los demás, a menudo, en forma de estereotipos.

Para llegar a desarrollar esa perspectiva intercultural, el hablante de una segunda lengua debe poseer una serie de destrezas y habilidades interculturales como las recogidas por el MCER (2002: 102):

- La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera.
- La sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con otras personas de otras culturas.
- La capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas.
- La capacidad de superar las relaciones estereotipadas.
- A través de la competencia intercultural lo que se aspira es a conseguir hablantes interculturales, que son, en palabras de Byram (2007) quienes han tenido un proceso de "tercera socialización" que les permite tener conciencia de su cultura, relacionar culturas distintas y mediar entre sus miembros.

2. Del yo al nosotros y con los otros

Tener al alumnado como referente, sus puntos de vista, sus culturas, es fundamental en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para responder a las necesidades del alumnado hay que conocer qué sienten, qué entienden, qué dicen, cómo aprenden,... Ruiz Bikandi y Tusón (2006). Por su parte Norton (2000: 142) después de un estudio, concluye con algunas recomendaciones para el docente de lenguas:

> ...es sólo a través de la comprensión de la historia y experiencias vividas de los aprendientes que el / la docente de lengua puede crear las condiciones que facilitarán la interacción social tanto en el aula como en la comunidad más extensa y ayudarles a reclamar su derecho a hablar

Por lo tanto, en un aula multicultural y multilingüe un punto de partida es conocer algunos de los referentes culturales del alumnado de diferentes procedencias que está en el aula, especialmente algunos aspectos clave que inciden en los aprendizajes y en la comunicación intercultural.

A la vez que es muy importante dar a los estudiantes oportunidades auténticas de comunicarse, que se pueden desarrollar a través de enfoques participativos que permi-

tan, además, poner en interacción diferentes visiones del mundo y tomar conciencia del plurilingüismo existente en nuestras sociedades.

Recogemos en este texto un ejemplo de cómo pueden influir las diferentes concepciones del mundo en la comunicación. En concreto, nos fijamos en una de las dimensiones básicas propuestas por E. Hall para entender la relación entre culturas y comunicación, como es el tiempo monocrónico y el tiempo policrónico. En las actividades propuestas en clase, que relatamos más adelante, tratamos de recoger aspectos de la cultura del *yo* de cada estudiante, ponerla en común y trabajar con todo el grupo algunas habilidades para comunicarse entre personas con diferencias culturales. Entre ese bagaje que aporta el alumnado están sus lenguas maternas, en muchas ocasiones un bagaje plurilingüe.

3. Español segunda lengua, ciencias sociales y lecturas interculturales

En contexto escolar, una segunda lengua se aprende para conseguir una competencia comunicativa básica, pero también para el acceso al currículo, y para ello hay que acercarse a la lengua de instrucción, que consiste en trabajar diferentes tipos de textos, procedimientos de las áreas no lingüísticas, etc. La investigación en didáctica de lenguas destaca la importancia de trabajar con documentos auténticos (mapas, planos, libros,...), algunos de estos documentos son también propios de las Ciencias Sociales, que por otra parte, es una de las asignaturas más complejas, por la carga cultural y de implícitos que conlleva. Este área tiene una estrecha relación con la comunicación lingüística por los modelos textuales que trabaja: narración, exposición, descripción, argumentación. Además, no tiene una referencia disciplinar única, sino que teje el conocimiento a través de un conjunto de disciplinas sociales. A esto hay que añadir que las Ciencias Sociales contribuyen a entender las identidades, a comprender y explicar el mundo en el que vivimos, así como a proporcionar información y conocimientos sobre los grupos humanos, de nosotros y los otros, y de los territorios. Y entre los textos que trabaja, comunes a otras áreas, como pueden ser los expositivos, están otros específicos, como los mapas, como decíamos más arriba. El desafío es construir un currículum en el que todo el alumnado se sienta incluido. Desde la enseñanza del Español Segunda Lengua se pueden realizar actividades de Ciencias Sociales que promuevan la comparación, permitan ver lo común entre culturas y valorar la diversidad.

Las lecturas interculturales, que también tenemos en cuenta, posibilitan recrear escenarios, vivencias, emociones, empatía, en definitiva, situarnos en el imaginario de otras culturas y formas de vivir y de pensar.

4. Metodología

Aunque no se puede "*ordenar*" el deseo de aprender, sí se puede "*despertar*", por eso el marco metodológico debe ser plural y flexible, tanto con los contenidos como con las actividades y procedimientos de aprendizaje (Atienza 2005: 334). De ahí que puedan ser eficaces los enfoques procesuales: el aprendizaje por tareas, por proyectos, que ofrecen al alumnado muchas posibilidades de participación en la toma de decisiones en las

tareas propuestas y porque, además, como dicen Casares y Vila, 2009:

> la construcción de la mente individual y su integración en un contexto social y cultural son procesos interdependientes, o sea que, la construcción del yo es inseparable del contexto social y cultural en el que se produce.

De modo que los aprendizajes se construyen con la participación activa del alumnado en situaciones auténticas en las que no sólo tienen que negociar significados, sino también sus múltiples identidades.

5. Propuestas didácticas

La propuesta didáctica que recogemos en este caso, imbricando lecturas interculturales, Español Segunda Lengua y Ciencias Sociales se centra en algunas posibilidades de la ciudad como recurso pedagógico y como espacio que el alumnado tiene que descubrir para poder desenvolverse de modo autónomo y a la vez participar en él y percatarse de que es un espacio vivo.

En los diferentes temas propuestos en la programación del aprendizaje del español se realizan diferentes visitas por la ciudad que permiten aprender y usar la lengua en contexto y mediante tareas, como decíamos anteriormente.

Expondremos aquí una muy breve muestra de actividades realizadas en el contexto de la ciudad, espacio que tiene una inmensa riqueza educativa y para la participación.

5.1. Local-global e interdependencia

Una de las visitas que hacemos desde el aula es al mercado, para realizar la tarea de comprar frutas para hacer una macedonia en clase y compartirla. Para ello trabajamos las diferentes destrezas que permiten desarrollar una competencia comunicativa básica para poder pedir alimentos en una compra, pasando por la competencia lingüística para conocer el léxico de establecimientos de alimentación y expresiones lingüísticas necesarias para pedir un producto; la sociocultural e intercultural en las que abordamos diferentes aspectos, como la gestualidad para comer, algunas formas distintas de comer los alimentos según las culturas, conocer en qué cantidades se compran diferentes productos según los países (no en todas las partes del mundo se venden los huevos por docenas, por ejemplo); o pedir el turno, y saber que, en ocasiones, en España, cuando se pide un producto, aunque se pida *la vez*, el vendedor/a puede atender a más de una persona al mismo tiempo, lo cual afecta a la comunicación intercultural, pues según de qué cultura se proceda, puede tener distintas concepciones del tiempo: monocrónico o policrónico, y producirse un malentendido cultural por creer que no se está respetando su turno.

Además de realizar la compra, el alumnado lleva una ficha para registrar varias observaciones, entre otras: conocer el precio de algunos alimentos y compararlos, localizar la procedencia de determinados alimentos, si hay alimentos de su país, o si no hay algunos de esos alimentos habituales en la alimentación de su país que les gustaría

comer, si se respeta el turno cuando se pide un producto, etc.

El resultado de las observaciones lo trabajamos posteriormente en clase. Se pone en común la información recogida para valorar alimentos caros y baratos. Se comenta si se respetó el turno y se hace un breve diálogo para representar una situación en la que el vendedor/a atiende a dos personas a la vez. Se realiza una simulación y reflexionamos sobre cómo reaccionaríamos si no se respeta nuestro turno, a través de la que hacemos emerger diferentes perspectivas culturales.

A partir de un guión y de la información recogida, se escribe un texto, que tras algunas revisiones del primer borrador, se pone en común en clase. Este es un ejemplo de un texto escrito por un alumno de origen chino:

> Visita al mercado el Fontán: El martes visitamos el mercado el Fontán que está en la plaza el Fontán. El horario de lunes a viernes es de 8h. a 20h. y los sábados de 8 a 15:30h. Hay charcuterías, fruterías, pescaderías, carnicerías. Hay naranjas de la Comunidad Valenciana, Yuca de Colombia, mango de Sudáfrica, merluza de Avilés, papaya de Brasil, bacalao de Galicia. Me ha gustado ver las uvas verdes y pequeñas, las manzanas verdes y grandes, las naranjas grandes. No me gustó el jamón. No hay alimentos de mi país, China: el ginsen, el bambú, el jengibre, pimienta de Sichuan, licor de arroz, los tallarines de arroz. Xia Zheng.

Teniendo en cuenta los textos del alumnado, en los que se expone, entre otras cosas, la procedencia de diversos alimentos, se trabaja la relación local-global y la interdependencia. Se localizan en un mapamundi Peters los lugares de origen de los alimentos citados y las redes de comunicación que permiten su movilidad. También recurrimos a las nuevas tecnologías, que permiten, a través de worldmapper disponer de una extensa colección de cartogramas, es decir, mapas del mundo elaborados desde diferentes categorías, como la importación y exportación de alimentos, tal como se puede consultar en la siguiente dirección: *http://www.worldmapper.org/display.php?selected=42*,. En la imagen de los distintos mapas se recogen informaciones muy diversas, como que Europa destaca claramente en la importación de alimentos de otros lugares del mundo. De este modo se trabaja la lengua de instrucción y las Ciencias Sociales a través de diferentes recursos, como las nuevas tecnologías y procedimientos como es el uso de mapas temáticos, el léxico específico (importación, exportación, etc...), las redes de interdependencia, etc. Los términos específicos, o todos aquellos que tienen especial dificultad para que el alumnado los aprenda, etc...los escriben en su lengua materna como ayuda al aprendizaje, tarea que también posibilita que todo el alumnado se percate del plurilingüismo del aula y de la diversidad de lenguas del mundo.

Posteriormente, comparamos mercados de los países del alumnado y de España. Para ello recurrimos a los testimonios del alumnado, pero también a lecturas recogidas de la literatura. Uno de los ejemplos es este fragmento adaptado de Elías Caneti (2005: 29-30) sobre Marrakech:

> Hay muchas especias en los zocos. Hay muchos colores. El olor, siempre agradable, cambia según los productos que se venden. No hay letreros ni escaparates. Todo lo que

> se vende se ve, no está en los almacenes. No sabemos cuánto cuestan los productos, porque no tienen precios y además, los precios pueden cambiar. Todas las tiendas en las que se vende lo mismo están juntas y pueden ser veinte o treinta. Aquí hay una tienda de especias, allí de bolsos. Los vendedores de alfombras tienen espacios muy grandes. Hay tiendas donde se puede ver cómo se hacen los objetos. Por ejemplo, la lana se tiñe delante de nosotros
>
> Adaptado de Caneti, E., *Las voces de Marrakech*.

El texto posibilita trabajar de nuevo con mapas para localizar la ciudad y con el plano para localizar los *zocos* de Marrakech, especialmente en torno a la simbólica plaza de Jemaa el F-na. Para ello recurrimos a mapas en papel y a Internet para localizar el plano, los mercados e imágenes de los mismos. También hacemos un primer acercamiento a la estructura y tipologías de planos observando el plano de la ciudad en la que vivimos y el de Marrakech. Por otra parte, reflexionamos sobre toda una serie de aspectos culturales en torno a los mercados tradicionales: el nombre específico, la distribución de los productos, cómo se indican los precios, los rituales de compra, etc.

5.2. Paisajes lingüísticos

El plurilingüismo es uno de los rasgos de nuestro tiempo, potenciado por la movilidad de las personas, y la capacidad de las Nuevas Tecnologías de permitir la comunicación entre personas e instituciones de todo el mundo. El plurilingüismo tiene la doble vertiente de facilitar la comunicación entre lenguas y culturas de todo el mundo y la de contribuir a su mantenimiento.

Una manera de constatar que vivimos en sociedades plurilingües es acercarnos a los paisajes lingüísticos, que son los mensajes que utilizan como canal de comunicación los espacios públicos de la ciudad: carteles, rótulos, vallas de anuncios, placas de calles, carteles de tiendas, anuncios públicos en edificios gubernamentales, grafitis, otros textos,...

Los paisajes lingüísticos permiten ver la presencia y vitalidad de diferentes grupos etnolinguísticos y el plurilinguismo en un espacio público, en palabras de Landry y Bourhis, (1997: 23)

> además de una función informativa o denotativa, el paisaje lingüístico puede tener una función simbólica o connotativa, y, en consecuencia, puede servir como un marcador del poder y estatus relativo de los grupos lingüísticos que habitan un territorio y un indicador de su vitalidad etnolingüística.

Mediante la metodología participativa y haciendo que el alumnado realice también pequeñas investigaciones *etnográficas*, se le propone que realice fotos en su barrio o en los lugares de la ciudad en los que hay presencia de su lengua materna en vallas, establecimientos, etc. Las fotos se llevan al aula y se expone al grupo clase dónde se recogieron, qué dice el texto, y en el caso de los establecimientos, qué hay en ellos y si hay posibilidad de hacer alguna actividad.

Esta pequeña investigación sobre las lenguas de origen del alumnado permite per-

catarse de la presencia de sus lenguas maternas en el lugar en el que viven, tomar conciencia de que hay plurilingüismo en la ciudad formado por personas de diferentes lugares del mundo, y también les sirve para localizar establecimientos en los que pueden encontrar diferentes vínculos con sus formas de vida en su país de origen, su cultura (alimentación, prensa, música, símbolos...)

En el caso de los ejemplos que pudimos recoger en la ciudad, no refleja tanto la vitalidad lingüística de diferentes lenguas (excepto el caso del chino), como de la presencia de diferentes grupos etnolingüísticos y la necesidad de establecer vínculos entre ellos y especialmente con sus orígenes y con ciertas formas de vida, particularmente, en algo tan básico como la alimentación, pues la mayor presencia es de tiendas de alimentación y productos culturales (música, prensa, libros...) de países del este, carnicerías halal, o kebab de la cultura árabe; tiendas y bares o restaurantes o locutorios-tiendas de alimentación de América del Sur, y en el caso chino, especialmente restaurantes y bazares.

6. Conclusiones

Estos son algunos de los ejemplos del proceso de trabajo que llevamos a cabo en el aula, en el que se van tejiendo el componente comunicativo básico, la competencia comunicativa intercultural, las Ciencias Sociales, la Literatura que podemos llamar intercultural y el plurilingüismo, a través de una metodología activa mediante la que se aprende una segunda lengua, se conoce la ciudad y se dan pequeños pasos hacia la construcción de hablantes interculturales.

Con las tareas propuestas tratamos de vivenciar en situaciones cotidianas las diferencias culturales, de reelaborar puntos de vista y desarrollar habilidades para establecer un diálogo intercultural a la vez que trabajamos contenidos y procedimientos de Ciencias Sociales.

Procuramos abordar el plurilingüismo para valorar la diversidad lingüística y potenciar las lenguas maternas, que en el caso del contexto escolar pueden ser un buen instrumento de ayuda de acceso al currículo. Por otra parte, la investigación sobre el paisaje lingüístico urbano permite al alumnado explorar la ciudad desde otra mirada, la de la búsqueda de elementos lingüísticos y culturales de origen y darse cuenta que el espacio que habitamos es plurilingüe y que la ciudad está viva y se construye con las personas que la habitan, independientemente de cuál sea su origen, su lengua o su cultura.

Bibliografía

BYRAM, M. (1992): *Culture et éducation en langue étrangère*, París: Hatier.

CANETI, E. (2005): *Las voces de Marrakech*, Barcelona: Mondadori.

COELHO, E. (2006): *Enseñar y aprender en escuelas multiculturales. Una aproximación integrada*. Barcelona: ICE-Horsori.

CUMMIS, J. (2000): *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid, Morata, 2002.

CAMPS, A., y M. MILIAN (coords.) (2008): *Miradas y voces. Investigación sobre la educación literaria y entornos plurilingües*, Barcelona: Red de Investigación Llera, Graó.

CANTO, C. del (1998): "Los mapas temáticos", en AA.VV, *Trabajos prácticos de Geografía Humana,* Madrid: Síntesis.

CASARES, R. e I. VILA (2009): *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*, Barcelona: ICE-Horsori.

EILEN MCENTEE (1998): *Comunicación intercultural. Bases para la comunicación efectiva en el mundo actual*: McGraw Hill.

MOLINS RAICH, A. (2005): *Ɣoha y el hombre de la ciudad*, Ed. La Galera (árabe-español)

NORTON, B. (2000): *Identityin langagelearning: Gender,ethnicity and educational change*, Harlow: Longman.

RUIZ BIKANDI, U. y A. TUSÓN (2006): "Enseñar y aprender lengua en el país de acogida", *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, nº 42, 8-12.

SOUTO, X. (1998): *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*, Barcelona: Ediciones Serbal.

TREPAT, C. A. y P. RIVERO (2010): *Didáctica de la Historia y multimedia expositiva*, Barcelona: Graó.

VELILLA, J., P. ADIEGO y E. CLIMENT (2007): "Contenidos procedimentales en Geografía mediante materiales multimedia", en *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia,* nº 42, Barcelona: Graó.