El enfoque intercultural en la enseñanza de español a inmigrantes

PILAR GARCÍA
Centro de Estudios Antonio de Nebrija

1. Introducción

Hoy en día se debate la enseñanza del español como segunda lengua para inmigrantes, desde la perspectiva obligada de los profesores, de un análisis de necesidades de enseñanza-aprendizaje que abarque su situación específica. Paulatinamente asistimos a la incorporación a las clases de español como segunda lengua, de un alumnado que requiere y necesita unas herramientas lingüísticas y socioculturales, así como estratégicas, que le permitan afrontar situaciones de comunicación efectivas y acordes con sus prioridades. Somos conscientes de la obligatoriedad del aprendizaje de la lengua española como vehículo que permite la incorporación a la sociedad en la que se encuentran inmersos. Somos conscientes, a su vez, de una serie de desventajas ocasionadas por unos condicionantes socio-afectivos que modifican el planteamiento de enseñanza por parte del profesorado. Son alumnos con un perfil educativo diverso, con una específica herencia cultural y con unas carencias, en los casos de alumnos no alfabetizados en su propia lengua materna, de mecanismos que facilitan el aprendizaje de la lengua.

El crecimiento económico de los últimos años, la reorganización del mercado laboral, el crecimiento demográfico, el déficit demográfico de los países de inmigración, el flujo de solicitantes de refugio y asilo que reclaman la protección de la comunidad internacional, son varios de los motivos que han originado la presencia de un alumnado en nuestras clases que re-

quiere el aprendizaje del español como vehículo de inserción indispensable en la sociedad española [1].

Un enfoque intercultural supone una pauta educativa obligada y ventajosa para la transmisión de informaciones entre profesor-alumnos, alumnos-alumnos y alumnos-comunidad. La enseñanza del idioma supone, por muy diversas razones, un factor de integración en todos los niveles: laboral, educativo, médico, administrativo, sanitario, afectivo, etcétera, que conducen al fin perseguido: incorporarse en un marco profesional, formar parte de una comunidad, acceder a una vivienda, a un sistema educativo, a una sanidad, a relacionarse, a guiarse en una nueva sociedad y participar de todos sus intercambios comunicativos.

El conocimiento de la lengua y cultura del país de acogida actúa como amortiguador de choque, pero ¿cómo llevar a cabo un aprendizaje que atienda sus necesidades?, ¿cuáles son sus procesos de aprendizaje y qué factores influyen?, ¿son los materiales de enseñanza del español existentes los más adecuados para llevar a cabo esta enseñanza?, ¿cómo ajustar la metodología comunicativa a las exigencias vivenciales del colectivo inmigrante?

En el presente artículo se analiza el perfil del alumnado inmigrante y los planteamientos metodológicos acordes a sus necesidades de aprendizaje, al tiempo que se aporta una serie de consideraciones prácticas que permiten situar el enfoque intercultural como el paso decisivo en el aprendizaje de la lengua.

2. Consideraciones teóricas

2.1. ¿Quiénes son los alumnos inmigrantes?

Al inmigrante se le define en muchas ocasiones como el que desempeña un puesto de trabajo duro, mal pagado y precario. Con problemáticas familiares y de aislamiento social. Por su condición de extranjero no disfruta de muchos de los derechos que le corresponden: inserción cultural, seguridad del derecho de trabajo, etcétera. Frente a la anterior definición, el inmigrante asentado, procedente casi siempre de países desarrollados, con permisos de trabajo y residencia y un alto nivel adquisitivo muy alejado de la realidad media, se integra en la sociedad española de un modo menos traumático, tanto en los niveles sociales como en la adquisición de la lengua [2].

La emigración siempre ha supuesto en cualquier país un factor de transformación cultural, social y política. En España, las cifras oficiales no tienen

[1] Véase LORA TAMAYO (1997b). En este estudio se analiza la situación de los extranjeros residentes en España, su distribución en diversas zonas del territorio español y su situación como trabajadores extranjeros.

[2] Véase LORA TAMAYO (1997a).

en cuenta el volumen de extranjeros que se encuentran en situación irregular, sin reunir los requisitos que les permitan residir y trabajar legalmente[3]. Estos permisos resultan difíciles de conseguir, sin poseer la documentación adecuada, sin contrato de trabajo y con escasos medios económicos, que dan como consecuencia una economía sumergida y un mayor número de parados.

¿Quiénes son? Filipinos, magrebíes, portugueses, chinos, de América Latina, búlgaros, rumanos, polacos, nigerianos, senegaleses, entre otros. Todos ellos tienen una serie de necesidades básicas que vienen definidas por su perfil humano y por la situación social en la que se encuentran. Si bien la diversidad de variables que determinan un proceso de emigración, junto con sus circunstancias personales, culturales y económicas, hacen difícil establecer un perfil general. Estas características específicas demandan una mayor individualización de la atención y apoyo emocional, además de marcar el estilo y los contenidos educativos.

El perfil del inmigrante era antes fundamentalmente: casi mayoritariamente masculino, joven o bastante joven, generalmente casado, que deja a su familia en el lugar de procedencia, con falta general de recursos, escasa renta y poca propiedad, no especializado, predominantemente asentado en zonas industriales, con salarios modestos y gastos reducidos[4].

Hoy en día se suprime en ocasiones el calificativo de temporal, pues se trata frecuentemente de una emigración con tendencia a crecer y estabilizarse en España, como es el caso de muchos magrebíes. Muchas de las anteriores características permanecen, si bien por el proceso de feminización de los colectivos antes nombrados y por el proceso de reagrupación familiar y la creciente atracción de mano de obra femenina hacia el sector doméstico, uno de los factores de antaño se ha visto modificado, asistiendo e incorporándose con mayor demanda la mujer a las clases de español.

El fenómeno migratorio ha ido perdiendo, por tanto, su localismo y diversificándose los orígenes de procedencia, tal como la inmigración magrebí, que ya no es exclusivamente del norte marroquí, como lo era hace veinte años, sino que proviene en mayor medida de las regiones del interior que no habían tenido anteriormente ningún contacto con España, ni lingüístico, ni cultural, ni político.

Entre los propios inmigrantes asistimos a una serie de diferencias que marcan el estilo de clase. Presentan diferencias con respecto a sus características de personalidad y pensamiento, y con respecto a modelos de aprendizaje adquiridos en su país de origen y que traspasan al espacio del aula.

Un aspecto decisivo es el cambio de sus valores tradicionales[5]. Intentan preservar sus tradiciones y símbolos procurando adaptarse a las costumbres

[3] Véase LORA TAMAYO (1997a) y ALONSO OLAIZ (1991b).

[4] Véase PUMARES FERNÁNDEZ (1993b) y LÓPEZ GARCÍA (1993b).

[5] CICOUREL (1993) describe a través de estudios americanos la idea de las personas que viven simultáneamente en dos culturas y dos sociedades, el conflicto que surge entre «el viejo y el nuevo yo» y las prácticas discriminatorias al adoptar diversos aspectos de la nueva cultura.

de la sociedad española. En los núcleos culturales homogéneos destaca la protección de su comunidad, frente al desarraigo de sus referentes culturales. Sus relaciones sociales se establecen fundamentalmente en la casa: fiestas, bailes, comidas tradicionales, festividades religiosas, encuentros familiares, etc. Algunos colectivos crean sus propios espacios de ocio alrededor de la música o bailes, restaurantes, etc. Si bien los problemas laborales y la inadaptación profesional favorecen la posibilidad de alteraciones emocionales.

El primer espacio de contacto real con la sociedad de acogida es el medio profesional. Muchos son los cambios que se ocasionan. Los trabajos más frecuentes que desempeñan en España son: construcción, venta ambulante, jardinería, agricultura, servicio doméstico, entre otros. Muchos se encuentran sin trabajo o lo desempeñan de forma clandestina, casi siempre en actividades de baja categoría y corta duración. Se les considera como reserva para trabajos temporales y ocasionales, acabando por hacer el trabajo que en teoría está prohibido, pero que se consiente de un modo indirecto por la rentabilidad económica.

Romper con todas las normas que les han impuesto supone un cambio duro y difícil. El acceso al empleo y la educación han sido los espacios donde se han producido las primeras rupturas con un orden establecido. En el plano afectivo, sigue produciéndose un desequilibrio en muchos aspectos[6].

Con respecto a la segunda generación[7], actualmente hay un número considerable de hijos de inmigrantes nacidos en España. Son jóvenes que adquieren los modos de la sociedad de acogida y que rompen con su cultura autóctona, abandonan la lengua y cultura de sus padres y prefieren, en definitiva, parecerse a sus compañeros, vecinos y profesores. Modifican sus hábitos de vestimenta, comportamientos e incluso nombres. Se desvinculan en muchos de los casos, de los comportamientos sociales que caracterizan su cultura de origen.

2.2. ¿Qué vamos a enseñar a nuestros alumnos?

Debemos intentar dar respuesta a sus necesidades básicas. Por ello, nuestros objetivos irán dirigidos a conseguir la orientación, promoción e integración de los inmigrantes en la sociedad. Los objetivos, pues, tienen que ser:

---

[6] Bravo Rodríguez (1992) analiza el choque cultural entre la cultura de origen de un individuo y de la sociedad de acogida y las situaciones estresantes que los inmigrantes tienen que atravesar durante el proceso de adaptación.

[7] Véase Pumares Fernández (1992), «Ricote: un poblado marroquí». en W. Actis y otros (Eds.), pp. 86 y ss., donde se analiza el tema de la familia y la segunda generación de inmigrantes.

— claros, estar enunciados en un lenguaje comprensible y preciso;
— realistas, factibles de alcanzar con los recursos disponibles y con la metodología empleada;
— pertinentes, con una lógica relación con la naturaleza de los problemas que se pretenden solucionar.

Los objetivos que se plantean han de abarcar una serie de situaciones acordes a su realidad y, por tanto:

— orientar al inmigrante para que consiga formar un proyecto personal;
— promocionar al alumno desde la aceptación total y valoración de su identidad cultural;
— formar integralmente al individuo para capacitarlo con una autonomía personal que le permita desenvolverse social y profesionalmente sin barreras de comunicación;
— responder a las necesidades concretas de comunicación en que se va a ver inmerso;
— descubrir e intercambiar los códigos culturales que enmarcan la vida en las distintas sociedades;
— lograr un grado de dominio progresivo de la lengua que le permita comunicarse con el entorno social.

2.3. ¿Cómo vamos a enseñarles? ¿Cuál es la metodología más adecuada en nuestra actividad docente?

Partiendo del estudio del lenguaje como instrumento de comunicación social, nos encontramos con una nueva concepción metodológica[8]. Las decisiones de cambio deben tomarse de acuerdo con las necesidades y posibilidades del grupo, no solo del profesor. Las reivindicaciones sobre las que se despliega el enfoque comunicativo pueden sintetizarse en los siguientes aspectos:

— El objetivo de la enseñanza de una lengua extranjera es la competencia comunicativa.
— Ésta debe determinarse en función de las necesidades y características de los aprendices.
— La metodología encaminada a su desarrollo debe estar centrada en el alumno.
— El aprendizaje debe estar basado en la integración de las cuatro destrezas.

[8] Véase García (1993), en el apartado de orientación, integración y promoción de inmigrantes (pp. 26-27).

Por tanto, hemos de optar por el diseño de una metodología adaptada a los objetivos principales, poniendo especial énfasis en el entendimiento de la lengua como un instrumento de comunicación social y vía de intercambio cultural.

2.4. ¿Cuándo enseñar? ¿Cómo secuenciar nuestras intenciones educativas?

Cada enfoque tiene un análisis y una secuenciación de tareas. La estructura de las programaciones estará enfocada desde un análisis y descripción de las distintas situaciones de comunicación, el estudio de las funciones lingüísticas necesarias y la temática intercultural.

2.5. ¿Cómo determinar las necesidades de aprendizaje?

Para determinar estas necesidades podemos organizar un análisis a partir de distintas variables:

— analizando al estudiante,
— averiguando con quién habla,
— sobre qué temas le interesan,
— de qué manera se desenvuelve,
— en qué ambientes se desenvuelve.

Responder a las interrogantes: a quién hace qué, con quién, sobre qué, con qué recursos, por cuánto tiempo y para qué.

2.6. ¿Igual o diferente programa?

Frente al programa que maneje el español en general, optamos por un programa que contemple las necesidades específicas de los inmigrantes, que permita la resolución de problemas de vida cotidiana, que trabaje contenidos y estrategias que ayuden al desarrollo de los contactos personales y culturales.

Muchos manuales muestran en sus actividades ejemplos de etnocentrismo y sociocentrismo, culturalmente ilegibles para inmigrantes que no estén familiarizados con la vida española. Es vital un programa en el que se identifiquen áreas temáticas cercanas y válidas para el inmigrante, tales como: **los papeles**: tarjeta de trabajo y residencia, visados, proceso extraordinario de regularización, empadronamiento, servicios sociales; **el trabajo**: búsqueda, profesiones, contratos, convenios, paro, prestaciones; **familia**: hijos, matrimonio, sexualidad; **vivienda**: alquiler, contrato, comunidad de

vecinos, barrio, derecho a la vivienda; **salud**: asistencia medica; **transporte**: abonos; **educación**, etcétera[9].

2.7. Identificación de valores culturales

Cada persona nace dentro de un entorno cultural que asimila en mayor o menor medida, a lo largo de todo un proceso de socialización. La sociedad, a través de una serie de signos, símbolos, etcétera, transmite un amplio sistema de valores que acaban por caracterizar y diferenciar culturas. Cuando en un mismo espacio convergen culturas opuestas, puede producirse una amalgama, es decir, una mezcla entre algunos de los elementos de ambas culturas; una asimilación (una pierde su identidad por la otra que la absorbe) o una transculturación, donde nace un producto cultural de las otras[10].

En la definición de cultura interviene un número de componentes: el medio ambiente (países del norte frente a los del sur, entornos naturales, climatología, etcétera); la psique proyectada, formada por mitos, cuentos, creencias, supersticiones, ritos; los elementos conductuales, como ceremonias, prácticas, creencias mágico-religiosas; el nivel de desarrollo; las relaciones familiares; la lengua, etcétera.

La cultura abarca todas las manifestaciones de los hábitos sociales de una comunidad, así como las reacciones de los individuos con respecto a esos hábitos. Se transmite bien a través del aprendizaje, bien de la tradición, o por ser miembros de una sociedad determinada. Sus características no son necesariamente compartidas por otros tipos de sociedad, con lo cual cada individuo consolida más sus referentes culturales y, en proporción a la necesidad de estos estímulos, los diversos comportamientos individuales adquieren una forma más definida.

El complejo sistema de valores y criterios de una cultura hace delimitar lo que es correcto o no, lo positivo y lo negativo y lo que es indiferente. Se convierte en una pauta o guía para vivir, en un plan para la interacción social.

Las culturas expresan el mundo en el que se vive, y con ellas interpretamos los hechos que en él acontecen, condicionados por nuestras propias experiencias y las expectativas que los miembros de nuestro grupo han depositado en nosotros, con respecto a nuestros comportamientos y actitudes.

Las definiciones pueden ser muy variadas. Algunas se basan en los contenidos[11]: sus costumbres, creencias, normas artísticas, hábitos, etcétera,

---

[9] Véase la estructuración temática de las unidades del método de lengua y cultura española, *FORJA*, en I. GALVÍN y otros (Eds.) (1998).

[10] Son numerosos los estudios que abordan el análisis del concepto de cultura: véanse, entre otros, BAGUENA y VILLARROYA (1991), ESTEVA FABREGAT (1978) y CRAWFORD (1983).

[11] VALDÉS (1991) analiza desde un punto de vista antropológico las diferentes definiciones del término *cultura*.

adquiridos mediante una educación formal e informal. Otras se basan en la herencia social, transmitida de generación en generación. Otras, en las normas, valores e ideales, lo que se aprende y se necesita para saber cumplir las normas de los demás. Hay definiciones que marcan su énfasis en los símbolos que caracterizan la cultura: creencias, lenguaje, instrumentos, utensilios, costumbres, sentimientos, instituciones, caracterizados todos ellos por la simbolización, que delimita y diferencia culturas.

Los códigos culturales marcan un comportamiento diario y es aquí donde se produce un conflicto de culturas y donde es difícil romper con el pasado y adoptar diversos aspectos de una nueva cultura. Lengua, manera de vestir, ritos sociales, actitudes y comportamientos se convierten en marcas conductuales que el individuo tiende a preservar, pero que sufren alteraciones en su contacto con códigos distintos, algunos de los cuales reivindica la sociedad de acogida como únicos e inalterables.

El fenómeno de la inmigración no exporta sólo mano de obra, sino también historia y cultura. Ambas entran en contacto con valores y esquemas socioculturales distintos donde surgen situaciones de coexistencia, asimilación, rechazo y marginación. Los elementos propios de su comunidad pasan a ser motivo de discriminación en la nueva sociedad. Para muchos trabajadores inmigrantes y sus familias se produce un efecto de aculturación, pero esta integración cultural no es del todo completa. La identidad cultural de uno produce inseguridad en la otra cultura. El proceso de migración y la colisión de culturas conduce a una heterogeneidad y a una asimilación mayores, pero esta existencia dual produce problemas de identidad que hacen difícil que una persona pueda mantener una concepción integral de sí misma cuando su cultura y su lenguaje sufren una merma.

La educación intercultural pretende la integración social del extranjero, sin renunciar a sus señas de identidad.

El objetivo es conseguir que la diversidad no sea objeto de marginación manteniendo las distintas identidades culturales. Los esfuerzos dentro y fuera del aula han de encaminarse a procurar igualar las oportunidades sociales de los grupos culturales. A través del conocimiento y valoración de las diferencias culturales se desarrolla el pluralismo cultural en la sociedad.

2.8. ¿Cómo lograr una adaptación a un nuevo medio sociocultural?

Es un proceso complejo, en el que el inmigrante ha de adquirir primeramente unas competencias y habilidades para manejarse en el entorno. El choque entre su propia cultura y la de la sociedad de acogida ha de estar compensado por una actuación de integración.

Nuestros objetivos han de encaminarse a:

— Identificar modelos sociales apropiados.
— Inducir normas a partir de sus propias experiencias o modelos observados.
— Generar repertorios de secuencias complejas de conductas y adaptarlas a los cambios constantes del entorno social.
— Conocer e identificarse con la cultura del país de acogida.
— Tener una actitud positiva hacia la interpelación.
— Llegar a un acercamiento entre ambas culturas, para posibilitar el análisis de comportamiento del otro y situarlo dentro de sus parámetros culturales.
— Facilitar la adaptación de los inmigrantes para prevenir su posible marginación.
— Desarrollar estrategias de resolución de sus propios problemas.

2.9. Planteamientos didácticos acordes con la situación

Es un hecho que muchos inmigrantes hablan aceptablemente el idioma del país en el que viven, se comunican suficientemente en el nivel de supervivencia, pero no poseen la competencia para utilizarlo como un instrumento eficaz de integración total. Es objetivo prioritario conocer y practicar la lengua como lengua viva: lo que se escucha, habla, lee y escribe, adecuándolo al aprendizaje de una segunda lengua y al perfil del alumno inmigrante que parte, como se ha detallado anteriormente, de unos condicionantes muy distintos al de otros extranjeros que se enfrentan por primera vez a una lengua desconocida. Nos debemos preguntar: ¿qué le interesa aprender?, ¿qué puede aprender?, ¿que debe aprender? Es necesario mantener el uso efectivo y real de la lengua sobre el estudio gramatical explícito del sistema lingüístico y aplicar una metodología coherente y lógica a base de una serie de actividades progresivas y adaptadas, sin olvidar el derecho que tienen a desarrollar y a profundizar en su identidad cultural.

Cuando hablamos de cultura y lengua de un país, aludimos a dos conceptos unidos, de modo que la mayor parte del lenguaje está comprendida en la cultura, con lo que la lengua de una sociedad es un aspecto de ella.

¿Hasta qué punto y/o de qué forma el lenguaje determina el pensamiento? Pueden darse diferencias totales en el papel que se permite jugar al habla en la socialización entre las culturas. Por ejemplo, los *gonja* del África occidental consideran el preguntar como un modo de afirmar la autoridad sobre otra persona, de modo que no se considera apropiado el que un alumno haga preguntas a su maestro. El tratamiento abarca también unas dimensiones muy dispares con respecto a la cultura. Vemos así cómo en Japón los hermanos menores se dirigen a los mayores empleando la forma *usted*.

Las categorías de los actos de habla son conceptos culturales y, por tanto, varían de una sociedad a otra. Las reglas o conocimientos prácticos para usar son aprendidas en su mayor parte de los demás, al igual que son aprendidos los elementos lingüísticos.

Conocer la lengua del país de acogida es un indicador del deseo de integración, un instrumento de uso y un derecho. Para los que se encuentran en una situación de inferioridad es mucho más indispensable que para el que se encuentra en una situación más acomodada. Por ello es importante potenciar el componente cultural y captar la dimensión de los aspectos etnolingüísticos de los mundos cognoscitivos diversos [12].

3. Consideraciones prácticas

Actividad 1.—Cuestionario

Objetivo: perfil del alumno/grupo y análisis de necesidades.

Material: cuestionario.

Interacción de grupo: compartir y negociar necesidades con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.

- *Número de alumnos por clase.*
- *Nacionalidades.*
- *Actitud y motivaciones ante la lengua española.*
- *Motivos de venir a España:* razones económicas, familiares, profesionales, políticas, académicas, otros.
- *Factores externos que interfieren en el aprendizaje:* horarios de clase, cansancio, timidez, analfabetismo, sexo, religión, otros.
- *Nivel de escolarización:* bajo, medio, alto.
- *Nivel de español:* principiante, falso principiante, intermedio alto.
- *Lenguas maternas y en cuáles está alfabetizado.*
- *Lenguas que conocen y a qué nivel:* hablar, leer, escribir, entender.
- *Desde cuándo están en contacto con la lengua española:* menos de un año, entre dos y cinco años, más de cinco años.
- *Situación laboral en su país:* agricultura, ganadería, servicio doméstico, comercio, hostelería, construcción, confección, en paro, estudiante, otros.
- *Situación laboral en España.*
- *Horario de trabajo.*
- *Dominio de destrezas:* escrita, oral, lectora, auditiva.

[12] Véanse los estudios de CALVO BUEZAS (1989a) y de CANALS (1991).

- *Leen y escriben en español:* notas, informes, documentos, cartas, otros.
- *Usan con más frecuencia el español:* en el trabajo, en casa, con amigos, en tiendas, en servicios públicos, otros.
- *Establecen intercambios comunicativos con*: vecinos, amigos, compañeros de trabajo, vendedores, oficinistas (bancos, administración), gente de la calle, otros.
- *Necesidades de comunicación:* trabajo, vivienda, vecindario y amigos, centros de salud, establecimientos comerciales, colegios, servicios públicos, oficinas de trámites, ocio, transportes, otros.
- *Situaciones de comunicación en las que no tienen suficiente competencia lingüística:* trabajo, relaciones sociales, trámites burocráticos, otros.
- *Problemáticas en la clase:* entender la dinámica de clase, entender a los otros compañeros, escribir en español, hablar, resolver ejercicios, recordar vocabulario, asistencia, diferencias de herencia educativa, rechazo afectivo de la sociedad, disposición del aula, otros.
- *Preferencias en la clase:* hablar, escuchas, oír cintas, hacer ejercicios, leer y escribir, otros.
- *Dificultades de aprendizaje:* vocabulario (abstracto, técnico, científico, coloquial, etcétera), gramática, tipología de actividades, pronunciación, tipología de textos, comprensión auditiva, grafías, otros.
- *Temas de interés:* familiares, políticos, socioculturales, deportivos, religiosos, laborales, otros.
- *Preferencia por dinámicas:* en grupo, en parejas, individuales.
- *Actividades que demandan:* listas de vocabulario, pautas interculturales, lecturas, alfabetización, otros.
- *Preferencia por dinámicas:* en grupo, en parejas, individuales.

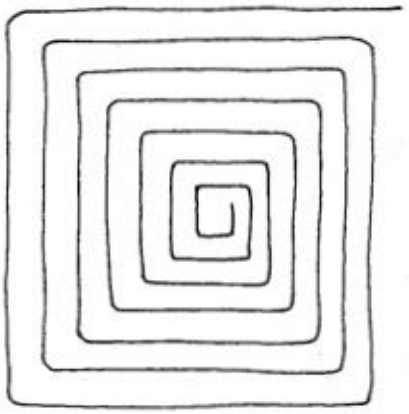
Actividad 2.—Palabras y formas

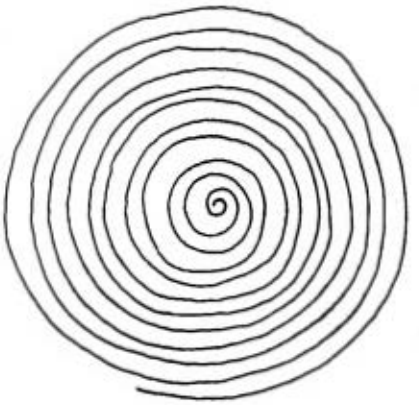
Objetivo: asociar palabras y formas a partir de la propia experiencia con respecto a adquisiciones previas de significados de conceptos.

Material: dos formas y palabras dispersas.

Interacción de grupo: promover la participación a partir de la asociación de formas e ideas y el intercambio cultural y afectivo.

escalera	casa	trabajo
vecindario	viernes	pan
hospital	desayuno	boda





Actividad 3.—Léxico intercultural

Objetivo: ampliar el conocimiento de referentes léxicos de otras culturas.

Material: columnas organizadas a partir de áreas temáticas.

Interacción de grupo: añadir referentes léxicos de su entorno sociocultural materno y ampliar sus referencias con otras culturas.

Añade aquello que caracteriza tu cultura con respecto a:

objetos de cocina	gastronomía	medios de transporte
prendas de vestir	objetos que se utilizan para decorar	supersticiones
productos de higiene	lugares públicos	formas de saludar
mobiliario	celebraciones	instrumentos musicales

Actividad 4.—La palabra clave

Objetivo: concienciarse de los valores intrínsecos de su cultura y conocer y respetar los de otros.

Material: fichas de trabajo de grupo.

Interacción: agrupar alumnos por sus nacionalidades y buscar una serie de palabras claves que definan rasgos culturales propios. Intercambiar a continuación con los restantes grupos de la clase.

Actividad 5.—¿De dónde eres? ¿De dónde soy?

Objetivo: compartir identidades culturales.
Material de trabajo: texto escrito.
Interacción de grupo: vivencias.

Me llamo Aristotle Mendoza Baeliong y nací en Nueva York. ¿En qué estás pensando? ¿Mi nombre? Un nombre griego y apellidos español y filipino... ¿De dónde soy?

Otoño de 1983:

—¿De dónde eres, Ari?
—Soy de Nueva York.
—No, no, ¿de dónde son tus padres?
—Ellos son filipinos.
—Entonces eres de Filipinas también.
—Bueno, sí.

Primavera de 1991:

Pregunté a mis padres de dónde eran. Mis abuelos eran también de Filipinas, pero mis bisabuelos... El abuelo de mi madre, Miguel Mendoza de la Cruz, y la abuela de mi padre, Carmen Aquino González, eran españoles y los abuelos de mis abuelos, también.

Invierno de 1997:

—¿De dónde eres, Ari?
—Soy de Nueva York, pero mis padres son de Filipinas y mis abuelos eran españoles. Tengo que encontrar mis verdaderas raíces. ¿Soy también español? Cuando llego a Madrid, pienso que todo esto me recuerda a Filipinas. La gente, las tiendas, los edificios, la lengua, las comidas, el papel de la religión. No puedo hablar la lengua filipina, el tagalo, pero la entiendo muy bien. Es muy similar al español.

Septiembre de 1998:

—¿De dónde eres, Ari?
—Soy de Estados Unidos, pero mi familia es de España y Filipinas.

Año 2010:

—Profesor Ari, ¿de dónde es usted?
—Chico, no hay bastante tiempo en esta clase para explicarte mi genealogía.

4. Conclusión

El enfoque intercultural es una fuente de enriquecimiento mutuo tanto para alumnos-profesores, como para el resto de la sociedad. Su objetivo principal es la creación de condiciones previas para el establecimiento de relaciones interculturales que reafirmen el derecho de las personas y las comunidades a preservar y a enriquecer su identidad cultural.

Bibliografía [13]

ABAD, L. y otros (1993), *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Madrid, Popular.

ACOSTA, O. y MARTÍN, E. (1993), *Xenofobia y racismo*, Madrid, Popular.

ACTIS, W. (1992) (ed.), *Inmigrantes bajo sospecha*, Madrid, Alfoz.

AMANI (1994), *Educación intercultural, análisis y resolución de conflictos*, Madrid, Editorial Popular.

AMORÓS, A. y PÉREZ, P. (1993), *Por una educación intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

ALONSO OLAIZ, E. (1991a), «Migración, un hecho difícil y controvertido», *Revista de Treball Social*, núm. 123, pp. 8-21.

— (1991b), «Regularización de inmigrantes extranjeros en España y su futuro inmediato», *Revista de Treball Social*, núm. 124, pp. 46-51.

ASDE (1995), *Juegos para la paz y la comprensión humana*, Murcia, Ministerio de Asuntos Sociales.

AGUILERA, A. F. y otros (1995), «Apuntes para una reflexión sobre el proceso de organización de la enseñanza y el aprendizaje del castellano para extranjeros en un centro comarcal de educación de personas adultas», *AJELIER*, 8, pp. 453-462.

ALCOBENDAS TIRADO, P. y ARNAL, A. (1993), «Datos de opinión sobre inmigración y racismo», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 165-170.

ALEGRET, J. L. (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*, Barcelona, Ajuntament.

AMORÓS PUENTE, A. y PÉREZ, P. (1993), *Por una educación intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.

AZZUZ HAKIM, M. (1958), *Diccionario de supersticiones y mitos marroquíes*, Madrid, CSIC.

— (1978), *Colección de adivinanzas marroquíes*, Boletín de la Asociación española de orientalistas, año XIV, Madrid.

BAGUENA, M. J. y VILLARROYA, E. (1991), «Actitudes sociales y dimensiones socio-actitudinales de personalidad en grupos de inmigrantes y autóctonos», *Análisis y modificación de conducta*, vol. 17, núm. 17, pp. 53-54.

BELTRÁN, M. (1991), *Sociedad y lenguaje. Una lectura sociológica de Saussure y Chomsky*, Madrid, Fundación Banco Exterior.

BENÍTEZ CANTERO, V. (1952), *Sociología marroquí*, Ceuta, Tetuán, Olimpia.

BRAVO RODRÍGUEZ, R. (1992), «Aprendizaje cultural y adaptación social de los inmigrantes», *Intervención Psicosocial*, vol. I, núm. 3, pp. 49-56.

BUSTOS, A. (1993), «Investigaciones sobre inmigración en España», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 151-158.

CALVO, T. y otros (1993a), *Educar para la tolerancia*, Madrid, Popular.

— (1991), *Tercer mundo y racismo en los libros de texto*, Madrid, Cruz Roja.

CALVO BUEZAS, T. (1993b), «Solidaridad y racismo en la Europa actual», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 87-100.

— (1993c), «El fantasma del racismo», *Intervención Psicosocial*, vol. 1, núm. 3, pp. 21-30.

— (1990), *El racismo que viene*, Madrid, Tecnos.

— (1989a), *Actitudes y prejuicios de los españoles ante los refugiados y ante los extranjeros*, Barcelona, Institut Catalá d'Estudis Mediterranis.

[13] **Abreviaturas utilizadas:** AJELIER: *Actas de las Jornadas sobre la Enseñanza del Español para Inmigrantes y Refugiados*, editadas por T. ÁLVAREZ ANGULO en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, núm. 7, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1995; DELE: *Didáctica del español como lengua extranjera*, I/II/III, editadas por L. MIQUEL y N. SANS, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, Madrid (1993/1994/1996); FRELE: *Frecuencia L*, revista de didáctica de español como lengua extranjera, Madrid, Edinumen; REALE: *Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares.

— (1989b), *Los racistas son los otros*, Madrid, Popular.
CANALS, J. (1991), «Ni tan diferentes, ni tan lejanos. Reflexiones sobre la percepción de la diferencia cultural de los inmigrantes no europeos», *Revista de Treball Social*, núm. 123, pp. 46-58.
CARBONELL, F. (1993), «Integración de la diversidad étnica en la escuela», *Nuestra Escuela*, núm. 146, pp. 4-9.
CÁRITAS ESPAÑOLA (1992), «El desafío de 1992 y los inmigrantes. La acción social», *Cuadernos de Formación*, núm. 29, Madrid.
— (1987), «Los inmigrantes en España. Documentación social», *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, núm. 66, Revista Cáritas, Madrid.
CEP MADRID-CENTRO (1995), «Inmigrantes y refugiados, un nuevo reto educativo», *AJELIER*, núm. 7, pp. 265-270.
CEREZAL SIERRA, F. y GALVIN ARRIBAS, I. (1995), «Propuesta de organización curricular de la enseñanza-aprendizaje por tareas del castellano para inmigrantes», *AJELIER*, núm. 7, pp. 469-480.
CERROLAZA, O. (1996), «La confluencia de diferentes culturas; cómo conocerlas e integrarlas en la clase», *DELE*, III, pp. 19-32.
CICOUREL, A. (1993), «Vivir entre dos culturas: el universo cotidiano de los trabajadores migrantes», *Las migraciones en la nueva Europa*, Boletín de estudios y documentación, núm. 2, pp. 2-41.
COLA ALBERICH, J. (1950), *Escenas y costumbres marroquíes*, Instituto de Estudios Africanos, Madrid, CSIC.
COLECTIVO IOE (1992), *La inmigración extranjera en Catalunya*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
— (1985), *Inmigrantes extranjeros en España*, Madrid, Cáritas.
CORONADO GONZÁLEZ, M. L. (1996), «Conflictos culturales en la enseñanza de E/LE», *FRELE*, 2, pp. 22-29.
CHERKAOU, A. (1989), *La politique sociale communitaire et les mouvements humains euro-maghrebins*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
CRAWFORD, J. (1983), *Antropología psicológica. El estudio de la personalidad en la cultura*, Cuadernos A de Antropología, Barcelona, Anthropos.
CRUZ ROJA ESPAÑOLA (1989), «Informe general de la Cruz Roja Española; quince años de trabajo con los refugiados», *Cuadernos de Acción Social*, núm. 18, pp. 38-40.
CUTIÑO RIAÑO, S. y otros (1995), «Sevilla Acoge: español para inmigrantes», *AJELIER*, núm. 7, pp. 349-354.
DELEGACIÓN DIOCESANA DE INMIGANTES (1987), *Guía del inmigrante en España*, Madrid, Delegación Diocesana.
DÍAZ, N. y otros (1993), *Área de lenguas extranjeras. Xenofobia y racismo*, Madrid, Popular.
DÍAZ-CORRALEJO CONDE, J. (1995), «Reflexiones sobre el interculturalismo en la enseñanza de lenguas», *AJELIER*, 7, pp. 321-332.
EQUIPO CLAVES (1992), *En un mundo de diferencias... un mundo diferente*, Colección Materiales de Educación Intercultural, Madrid, Cruz Roja Juventud.
ESTEVA FABREGAT, C. (1978), *Cultura, sociedad y personalidad*, Barcelona, Promoción Cultural.
ESTÉVEZ COTO, M. (1994), «La interculturalidad y el entorno en las clases de E/LE y español como segunda lengua», *DELE*, II, pp. 13-22.
FERNÁNDEZ ANTÓN, M. (1993a), «Nota sobre inteligencia, raza y sociedad», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencia Sociales*, núm. 1, pp. 158-63.
— (1993b), «Nota sobre inteligencia, raza y sociedad», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencia Sociales*, 1, pp. 159-170.
FERNÁNDEZ PEÑALVER, C. y LORENZO MELERO, A. (1996), «Cómo afrontar un curso de español para inmigrantes», *FRELE*, 1, pp. 30-31.

FERMOSO, P. (1992), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea.
FREIRE, P. (1989), *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*, Barcelona, Paidós.
GALINO, A. y ESCRIBANO, A. (1990), *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, Madrid, Narcea.
GALVÍN, I. y otros (1998), *Integración social y laboral de inmigrantes, Lengua española*, Madrid, FOREM.
GARCÍA BILBA, P. (1993), «Sobre la Comunidad Europea y su política de inmigración», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 11-116.
GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. (1995), «Taller: el reto de la escuela intercultural», *AJELIER*, núm. 7, pp. 255-256.
GARCÍA GARCÍA, P. (1995), «La creación de materiales: producción de material didáctico dirigido a inmigrantes y refugiados en España», *AJELIER*, núm. 7, pp. 393-396.
GARCÍA GONZÁLEZ, J. (1995), «Métodos de enseñanza de lenguas segundas y su aplicación a la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes», *AJELIER*, núm. 7, pp. 439-444.
GARCÍA, C. (1993), *Educación intercultural: una respuesta para la integración del inmigrante*, Suplemento núm. 186, Madrid, Cáritas.
GIMÉNEZ ROMERO, C. (1992), «Los municipios y la integración de los inmigrantes», *Intervención psicosocial*, vol. I, núm. 3, pp. 1-48.
GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1993), «El poblado marroquí de Manuel Garrido: una aproximación sociológica», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 170-192.
GÖKALP, A. (1984), «Los hijos de inmigrantes en Europa occidental: socialización diferencial y problemática multicultural», *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, vol. X, núm. 101, pp. 515-529.
JÓVENES CONTRA LA INTOLERANCIA (1993), *Inmigración, pluralismo y tolerancia*, Madrid, Popular.
HIDALGO TUÑÓN, A. (1993), *Reflexión ética sobre el racismo y la xenofobia*, Madrid, Popular.
HOSSEIN NASR, S. (1985), *Vida y pensamiento en el Islam*, Barcelona, Herder.
HUDSON, R. A. (1981), *La sociolingüística*, Barcelona, Anagrama.
HUSÉN, T. y OPPER, S. (1984), *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea.
IEPS (1990), *La educación intercultural en el enfoque y desarrollo del currículum*, núm. 54, Madrid, Narcea.
IZQUIERDO ESCRIBANO, A. (1993), «La política de inmigración en España: costes y beneficios de la integración en la Comunidad Europea», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 117-150.
— (1992), *Inmigración en España 1980-1990*, Colección Informes, serie general, núm. 17, Madrid, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.
KHADER, B. (1990), «L'inmigration maghrébine en Europa: un bilan», *Cahier 78-79*, pp. 15-52.
KRISTEVA, J. (1991), *Extranjeros para nosotros mismos*, Colección Hombre y Sociedad, Barcelona, Plaza y Janés.
LINTON, R. (1976), *Cultura y personalidad*, Madrid, FCE.
LIZAMA FUENTES, L. A. (1992), *Inmigración, el difícil camino de la integración en la diversidad*, Madrid, Universidad Complutense.
LÓPEZ GARCÍA, B. (1993a), *La inmigración magrebí en España. El retorno de los moriscos*, Madrid, Colecciones Mapfre.
— (1993b), «La inmigración marroquí en España: la relación entre las geografías de origen y destino», *Política y Sociedad*, núm. 12, pp. 79-89.
LORA TAMAYO, G. (1997a), *Características de la inmigración extranjera en la Comunidad de Madrid*, Cuadernos de Formación, núm. 8, Madrid, Servicio de Formación de la Delegación Diocesana de Migraciones, ASTI.

— (1997b), *La inmigración extranjera en España: Educación y situación actual*, Cuadernos de Formación, núm. 9, Madrid, Servicio de Formación de la Delegación Diocesana de Migraciones, ASTI.
MARTÍN DELGADO, M. C. y MASSO MILLÁN, H. (1995), «Proyecto EMI (Español para Mujeres Inmigrantes). Una propuesta alternativa», *AJELIER*, núm. 7, pp. 301-308.
MARTÍN ROJO, L. (1995), «Bilingüismo y diversidad cultural en el aula», *AJELIER*, 7, pp. 309-320.
MARTINEZ, A. (1995), *Las migraciones: un signo de los tiempos*, Madrid, Verbo Divino.
— (1987) «España, país de inmigración», *Revista de Fomento Social*, vol. 42, núm. 167, pp. 259-279.
MATEO GARCÍA, M. V. (1994), «Enseñanza del español a inmigrantes. Datos empíricos y propuestas teóricas», *REALE*, 3, pp. 117-127.
MARZO GUARINAS, A. (1996), «El valor de la educación en los/las emigrantes: ¿Aproximación o asimilación cultural?», *DELE*, III, pp. 157-170.
MIQUEL LÓPEZ, L. (1995) «Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados», *AJELIER*, núm. 7, pp. 241-254.
MIQUEL, L. y SANS, N. (1992), «El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua», *Cable*, núm. 9, pp.15-21.
MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1993), *La xenofobia y el racismo*, Madrid, Comunidad de Madrid.
MUÑOZ LÓPEZ, B. (1995), «Unidades didácticas de español (LE): integración e interculturalidad en la escuela», *AJELIER*, núm. 7, pp. 397-406.
MUÑOZ LÓPEZ, B. y otros (1998), *Intercambio de culturas: materiales para la enseñanza del español, segunda lengua, en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, CPR de Villaverde, Ministerio de Educación y Cultura.
MUÑOZ SEDANO, A. (1995), «La educación intercultural hoy», *AJELIER*, 7, pp. 217-240.
NINYOLES, R. (1980), *Idioma y poder social*, Madrid, Tecnos.
ORTEGA, C. (1990), «Inmigrantes en España», *Revista Carta de España*, núm. 426, pp. 15-21.
OSO CASAS, L. y MACHÍN, S. (1993), «Choque de culturas: el caso de los inmigrantes dominicanos en la Comunidad Autónoma de Madrid», *Sociedad y Utopía, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 1, pp. 193-199.
PAREJO GARCÍA, I. y AMBADIANG, T. (1995), «Propuesta de análisis de variables que pueden influir en el proceso de enseñanza/aprendizaje del español en el colectivo de inmigrantes adultos», *AJELIER*, núm. 7, pp. 377-384.
PÉREZ PLAZA, V. (1989), *Comentarios sobre intercambios y sinergías norte-sur en el Mediterráneo*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
PÉREZ SANZ, M. C. (1995), «Precisiones en torno a la enseñanza/aprendizaje de la gramática de español E/LE para inmigrantes y refugiados», *AJELIER*, núm. 7, pp. 279-284.
PINDADO SÁNCHEZ, F. (1991), «Iniciativa social y hecho migratorio», *Revista de Treball Social*, núm. 123, pp. 109-117.
PUMARES FERNÁNDEZ, P. (1993a), «L'inmigration marocaine dans la communauté autónoma de Madrid», *Revue europeenne des migrations internationales*, vol. 9, núm. 1, pp. 9-27.
— (1993b), «Problemática de la inmigración marroquí en España», *Política y Sociedad*, núm. 12, pp. 139-146.
REVISTA DE EDUCACIÓN (1995), *Educación intercultural*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
ROTAETXE AMUSATEGI, K. (1990), *Sociolingüística*, Madrid, Síntesis.
SÁEZ ORTEGA, M. T. (1995), «Proyecto de formación para inmigrantes extranjeros», *AJELIER*, núm. 7, pp. 481-488.
SALAZAR GÓMEZ, J. y otros (1995), «La reflexión compartida del profesorado como respuesta a la diversidad de una escuela multicultural», *AJELIER*, núm. 7, pp. 257-264.

SALCEDO, J. (1993), *Jóvenes contra la intolerancia*, Madrid, Popular.
SÁNCHEZ DE HORCAJO, J. J. (1995), «Cultura, lengua e integración social de los inmigrantes nigerianos en Madrid», *AJELIER*, núm. 7, pp. 289-300.
SÁNCHEZ MARTÍN, M. E. (1995), «Historias de vida de inmigrantes», *AJELIER*, núm. 7, pp. 271-278.
SANGUINO, I. y otros (1991), «Los movimientos migratorios en España: experiencias de trabajo social», *Estabón*, núm. 15, pp. 13-36.
SANTOS ARNAU, L. (1993), *De nuevo sobre el trabajador extranjero y la regularización de 1991*, Barcelona, Itinera Cuadernos.
SANTOS GARGALLO, I. (1995), «Taller: análisis de materiales (conclusiones)», *AJELIER*, núm. 7, pp. 407-416.
SAUQUILLO, F. (1992), *Cooperar al desarrollo desde aquí. La inmigración, modelos de integración*, Gijón, Encuentros Internacionales de Juventud, Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Juventud.
SCARDIGLI, V. (1989), *L'aire culturelle euro-méditerranéenne: un pont entre l'Europe du nord et le Maghreb*, Barcelona, Institut Català d'Estudis Mediterranis.
SIGNA (1988), *Método significativo de alfabetización de adultos*, Valencia, Nau Libres.
SIGUÁN, M. (1994), *Las lenguas en la escuela*, Barcelona, Ice-Horsori.
SOLÉ, C. (1981), *La integración sociocultural de los inmigrantes en Cataluña*, Colección Monografías, núm. 50, Madrid, CIS.
STODDART, J. y STODDART, F. (1968), *The teaching of English to immigrant children*, Londres, Universidad de Londres.
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA (1991), *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro; las bases cognitivas del racismo. Xenofobia y el etnocentrismo en los libros de texto de EGB, BUP y FP*, Barcelona, Ayuntamiento Barcelona y el Consejo Municipal del Bienestar Social.
VALDÉS, M. (1991), «Inmigración y racismo. Aproximación conceptual desde la antropología», *Revista de Treball Social*, núm. 123, pp. 22-45.
VALENCIA GÁZQUEZ, M. (1991), «Inmigración y racismo», *Revista de Treball Social*, núm. 123, pp. 22-45.
VARGAS QUIROZ, I. (1993), *África, España y la Comunidad Europea, flujos migratorios y cooperación al desarrollo*, Madrid, Fundación Friedrich Ebert.
VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (1995), «Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados», *AJELIER*, núm. 7, pp. 425-432.
WALLWORK, J. F. (1978), *Language and people*, Londres, Heinemann.