El español al alcance de todos: reflexiones y propuestas sobre la enseñanza de ELE en contextos especiales

Adriana Mabel Porta (adriporta@hotmail.com)
SMS Dante Alighieri Catona
SSML Reggio Calabria

FICHA DE LA ACTIVIDAD

Objetivos:

- Reflexionar sobre las dificultades que comporta la enseñanza del ELE en contextos sociales multiculturales en situación de desventaja.
- Analizar los instrumentos con los que cuenta el docente para diversificar y personalizar la enseñanza del ELE.
- Analizar qué posibilidades de adaptación ofrece la oferta bibliográfica actual para dicha tipología de usuarios.
- Analizar el perfil de competencia didáctica del profesorado para dichos contextos.
- Avanzar propuestas de trabajo que se ajusten a las necesidades enunciadas.

1. INTRODUCCIÓN

El desafío educativo que cotidianamente afronta el profesorado en ámbito escolar, atraviesa actualmente una fase de crecientes dificultades, fruto de la difícil coyuntura histórica mundial que estamos viviendo. En efecto, el aula en cuanto «microcosmos social», que a su vez participa de un engranaje escolar-institucional local y nacional, reproduce en mínima escala todas las características del contexto sociocultural de origen y registra el impacto que las diversas reformas educativas van provocando. Un escenario hoy en día complejo, que induce a reformulaciones axiológicas y deontológicas sobre el verdadero papel del docente en la escuela actual y que inevitablemente comporta replanteamientos metodológicos acordes a las nuevas exigencias. Este ha sido el punto de partida que ha motivado las sencillas reflexiones que se exponen en este artículo y que surgen de mi experiencia laboral en una escuela *media* situada en la periferia norte de la ciudad de Reggio Calabria. Analizando retrospectivamente la evolución de mi trabajo en los casi cinco años que llevo en dicha institución como docente de lengua española, emerge como dato distintivo fundamental el cambio profundo que ha experimentado la composición del alumnado. Hasta hace casi seis años, más del 80% de la población escolar era de origen italiano, la mayor parte proveniente de distintos barrios y perteneciente a un nivel económico medio. Para el año escolar 2012-2013, las cifras confirman una neta inversión de tendencia[1]. En realidad, el fenómeno inmigratorio y sus consecuencias en el plano educativo, no constituyen una novedad en el panorama italiano. El tema de la integración como objetivo social primario ha sido ampliamente tratado en la bibliografía específica y difundido a nivel general bajo la consigna de una institución «multiétnica» y «multicultural» que actualiza sus postulados en virtud de los cambios históricos[2]. Objetivo apremiante, si se considera el protagonismo que ha merecido dicha tendencia desde la constatación de la existencia del fenómeno que, sin duda, presenta múltiples y complejas facetas, y que al enfrentarnos a realidades tan lejanas a la propia, suscita inevitables replanteamientos ontológicos personales y sociales[3]. Por otro lado, un objetivo meta a nivel europeo, que ha «problematizado» el tema de la integración de los estados miembros de la Unión Europea por los conocidos conflictos internos derivados de la no siempre pacífica convivencia interétnica en los diversos países, y que ha conducido a la búsqueda de nuevas y más adecuadas definiciones sobre ciertos conceptos claves como los de «Estado Nacional», «nacionalismo» y «comunidad». Sin duda, una exigencia que se ha sumado a otro tema prioritario como lo es la didáctica e integración de los estudiantes con necesidades educativas especiales, una conquista innegable que por su práctica consolidada se presenta aparentemente más metabolizada en el quehacer escolar cotidiano.

---

[1] Actualmente, solo el porcentaje de alumnos rom inscritos asciende casi a un 20% del total. A esta cifra debemos agregar el número de extracomunitarios (de dos a tres por clase).

[2] Entre las publicaciones del MIUR, véase VV. AA. (2008). Continúa también siendo materia de renovada reflexión en las diversas propuestas formativas consultables en el sitio del INDIRE (www.indire.it).

[3] Como la mayor parte de los estudiosos del sector afirman la identidad personal se construye a partir de las diferencias que descubrimos entre «el yo» y «el otro». Véase Maalouf (1999).

Pero la realidad educativa objeto de estudio, si bien comparte las características del «planeta escuela» a nivel nacional, es decir, la convivencia de alumnos extracomunitarios, italianos y con necesidades educativas especiales de diversa proveniencia, afronta una problemática especial que es la nutrida presencia de alumnos gitanos de etnia rom y sinti. La novedad se debe a un decreto de la Alcaldía de Reggio Calabria, que ha determinado el desplazamiento de las familias de su sede histórica –geográficamente ubicada en áreas cercanas al centro de la ciudad– hacia la zona de Arghilà, un barrio de la periferia norte y, por lo tanto, aledaño a la escuela[4]. Desde el asentamiento de los núcleos familiares y gracias a la política de integración y total cumplimiento de la ley de instrucción obligatoria llevada a cabo por parte de la escuela, la presencia de alumnos de etnia rom se ha ido incrementando paulatinamente, hasta alcanzar en el año en curso un promedio de entre tres y cinco estudiantes por clase. Obviamente, la delicada situación económica que desde hace tiempo estamos atravesando, las políticas de austeridad y los continuos recortes se han traducido en algo que nos afecta a nosotros: una evidente desinversión en el ámbito educativo y cultural, y una visible pauperización de los sectores medios, con el consecuente aumento de franjas marginales. Todos estos factores han complicado un cuadro de equilibrios precarios, exponiendo al profesorado a nuevos retos y exigencias, y por qué no, a un estrés considerable. ¿Cómo llevar a cabo nuestra tarea docente sin perder de vista el objetivo primario –que es la enseñanza de la lengua española–, pero sin tampoco eludir nuestra responsabilidad formativa en contextos que presentan estas dificultades? Para ensayar una respuesta aproximada y al mismo tiempo diseñar estrategias de trabajo es necesario analizar, por un lado, los distintos actores que participan en el proceso de enseñanza aprendizaje y, por otro, las estructuras, los materiales didácticos y los recursos con los que contamos en la práctica cotidiana del aula ELE.

2. LOS ACTORES DEL PROCESO EDUCATIVO

En cuanto protagonista indiscutible del proceso de enseñanza aprendizaje, comenzaremos analizando el perfil del alumnado. En nuestro caso, se trata de estudiantes que oscilan entre los 11 y los 16 años, y que como ya hemos anticipado, provienen de experiencias socioculturales muy diversas. ¿Qué característica presenta el contexto humano a partir del cual estructuramos nuestras prácticas educativas? En primer lugar, y en presencia obviamente mayoritaria, tenemos un grupo *base* de alumnos italianos cuyo nivel de preparación es muy heterogéneo. El mismo oscila desde perfiles muy positivos, con buenos niveles iniciales, hasta casos donde los conocimientos, las habilidades y las destrezas adquiridas no alcanzan los estándares exigidos para un primer año. Dentro de los mismos debemos considerar aquellos casos de alumnos con discapacidades reales, pero oficialmente no reconocidas, ya sea por el comprensivo rechazo de la familia, que pese a las continuas solicitaciones efectuadas por el cuerpo docente se niega a afrontar una

[4] Véase: Deliberación del Consejo Municipal de la ciudad de Reggio Calabria, n.º 2 (12 de julio de 2005).

realidad de ese tipo, como también por la mala praxis educativa, pues ciertos casos podrían haber evolucionado positivamente si hubieran sido detectados a tiempo y señalados al equipo pedagógico de competencia. En segundo lugar, tenemos al grupo de alumnos extracomunitarios, que en nuestra zona se caracteriza por una nutrida presencia de rumanos y marroquíes. En muchos casos, se trata de estudiantes cuya cotidianeidad se desarrolla en un contexto lingüístico de L1, ya que solo en el ámbito escolar o en los momentos de sociabilidad *externa* a la vida doméstica, se hallan expuestos al contacto de la L2 (italiano). Existen también casos de matrimonios mixtos, por ejemplo, madre de etnia rom y padre marroquí, donde es difícil intuir el contexto lingüístico cotidiano en el cual se desarrollan las prácticas discursivas familiares. Y por último, hemos tenido casos de alumnos recientemente inmigrados, que se han incorporado a la escuela en el mes de enero, sin saber una sola palabra de italiano. Obviamente, el común denominador que caracteriza a los estudiantes de este grupo es el multilingüismo, pues además del uso de la L1, también afrontan el estudio de otros idiomas. Emprender el estudio sistemático de tres lenguas contemporáneamente (italiano, inglés y español) exige esfuerzos ingentes, y por mucho que los especialistas del sector afirmen que en edad temprana el aprendizaje de las mismas es más fácil, la experiencia diaria nos demuestra las grandes dificultades que deben superar para evitar fenómenos comunes como interferencias, préstamos, calcos involuntarios, confusiones entre las estructuras gramaticales, etc. En tercer lugar, tenemos al grupo de estudiantes de etnia rom, argumento que por su complejidad merecería un espacio específico que excede los límites del presente trabajo. En líneas generales podemos afirmar que si de algo estamos completamente seguros, es del total desconocimiento y de la completa ignorancia que la mayor parte de nosotros tiene sobre el tema. En efecto, las pocas noticias que en nuestro *background* cultural hemos acumulado sobre el mismo, se podrían resumir en dos breves conceptos, alimentados por el imaginario social colectivo y por los hechos de crónica cotidiana: son nómadas y amantes de los bienes materiales de propiedad ajena... ¿Quién de nosotros al verlos por las calles, no se ha sentido perturbado o ha hecho hasta lo imposible para evitarlos? Reconocer que, pese a nuestros buenos propósitos declarativos, en nuestra cultura occidental el racismo y la intolerancia siguen constituyendo un fenómeno más radicado de lo que queremos admitir, podría ser un comienzo. En realidad, ya no se trata de *nómadas*, sino que, en el caso calabrés, son grupos de familias que han pasado de un nomadismo estacional e interprovincial, al establecimiento definitivo en áreas geográficas determinadas[5]. Pero fundamentalmente no debemos perder de vista un pequeño detalle que inconscientemente escapa a la consideración general: se trata de italianos que, además de poseer los derechos y obligaciones comunes al resto de los conciudadanos, en cuanto minoría étnica, gozan de toda una serie de leyes especiales reconocidas a nivel europeo que tutelan su especificidad. Pero sobre todas las cosas, estamos hablando de personas, y en nuestro caso, de niños

[5] Interesantes contribuciones sobre el argumento las encontramos en Francesco Idotta y Giuseppe Rotta (1996), e Idotta (1998). Véase también el estudio sobre las dinámicas de integración, asimilación y marginación realizadas para el caso de los gitanos españoles publicado por la Fundación Secretariado Gitano (FSG, 2007).

o adolescentes que además de sufrir el peso de la marginación, han heredado las consecuencias que el proceso de sedentarización ha desencadenado: la pérdida de una identidad cultural basada en el nomadismo[6]. Esta desestructuración se ha traducido en una constatable disminución de la autoestima individual y grupal, ya sea con respecto al resto de la ciudadanía, o también ante sus pares; ya que otros grupos étnicos rom, manteniendo el nomadismo, han conservado sus inmemoriales tradiciones y continúan abiertamente utilizando su lengua y cultivando sus conocidas habilidades artísticas. Aquí estamos en presencia de un caso especial: personas que padecen un fuerte sentimiento de inferioridad cultural, con graves dificultades de integración territorial y social y que, por constituir franjas marginales, viven en condiciones de pobreza, y en muchos casos de abandono, difíciles de imaginar[7]. Obligados a instalarse en viviendas de orientación vertical han renunciado a la tradicional distribución territorial horizontal a la que estaban acostumbrados y han visto limitados sus movimientos a un espacio vital físicamente reducido y cronológicamente ritmado según las exigencias de una sociedad, con la que se ha establecido un juego de resistencias y rechazos recíprocos. En esta situación los rom continúan siendo considerados como un cuerpo extraño que ha cambiado negativamente la vida comunitaria, debido a que, por un lado, no aceptan las reglas y los patrones culturales que organizan nuestra convivencia cotidiana y, por otro, están obligados a adaptarse al sistema jurídico en el que viven. En este contexto de abierta desconfianza recíproca inicial, comenzó a establecerse el contacto entre las familias rom, los alumnos y la escuela, y se inició un proceso que, gracias a la compresión y a la buena voluntad mutua, continúa evolucionando positivamente. Muchos de estos alumnos son analfabetos, otros tienen problemas de escolarización más o menos graves, la mayoría afronta la instrucción en soledad, pues sus familias no tienen los recursos personales mínimos para poder acompañarlos en el camino del aprendizaje, y los más mayores viven la escolarización como una clausura. Por último, contamos con la presencia de alumnos con discapacidades de diversa índole que, según el número de horas reconocidas, se encuentran asistidos o completamente guiados por un profesional especializado en necesidades educativas especiales. La mayor parte de los mismos padecen pequeños retrasos mentales, dislexia, sordera, o trastornos de aprendizaje, debido a la falta de corrección de pequeñas dificultades iniciales que se han ido incrementando con el tiempo.

Continuando con el análisis de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, vamos ahora a concentrarnos brevemente en el perfil docente. Partiendo de la simple constatación de que el profesorado refleja las características de la sociedad en la que vive, podemos afirmar que, en líneas generales, presenta las posibilidades y los límites de la cultura de pertenencia. Hoy en día, no es fácil ser docente, un trabajo que por su delicadeza es difícil definirlo como tal,

[6] Véase: Francesco Idotta y Giuseppe Rotta (1996).

[7] Son conocidas las desastrosas condiciones de vida de la comunidad rom en las instalaciones del antiguo cuartel militar Cantaffio, convertido en un verdadero gueto dentro de la ciudad y rebautizado con el nombre de «208». Lamentablemente, la situación no ha cambiado demasiado después de la demolición de la vieja estructura.

pues requiere una preparación cada vez más compleja y, en los últimos tiempos, ha sido teatro de cambios considerables. Las últimas reformas en materia educativa, en su mayor parte más fruto de urgencias económicas que de los cambios estructurales que aún estamos esperando, han provocado, entre otras cosas, un excesivo aumento del número de alumnos por clase y una drástica reducción presupuestaria a nivel local y nacional. Si a esto sumamos las peculiaridades del contexto en el que cotidianamente nos desenvolvemos, no es difícil intuir la dosis de energía y la profesionalidad requeridas.

Desde el punto de vista institucional, y para comenzar a superar nuestros límites en la materia, la escuela ha ofrecido un curso de formación con un experto externo en la temática rom, una experiencia enriquecedora que nos ha obligado a enfrentarnos al fantasma del racismo, y nos ha sumergido en una realidad completamente desconocida, ofreciéndonos sugerencias e instrumentos de intervención eficaces, probados en experiencias directas realizadas en campos nómadas. Entre otras iniciativas, desde hace dos años la escuela conduce un programa de alfabetización destinado a alumnos rom y extracomunitarios, un espacio que, al concederles protagonismo, fomenta la integración y la igualdad, y sobre todo estimula el interés por el aprendizaje, evitando el abandono escolar. Así pues, desde el punto de vista institucional contamos con una estructura que es consciente de los cambios acontecidos en la composición de la población escolar e intenta dar respuestas educativas concretas a todos sus integrantes, contribuyendo al mismo tiempo a la cohesión territorial.

3. MATERIALES Y RECURSOS

¿Con qué materiales contamos para diversificar y personalizar la enseñanza del ELE teniendo en cuenta el contexto en el cual desarrollamos nuestra tarea? En nuestro caso, además de los recursos e instrumentos tradicionalmente empleados, disponemos del uso de pizarras digitales y de un laboratorio lingüístico completamente equipado. En realidad, las principales limitaciones no consisten en la falta de tecnología adecuada, sino en la escasa oferta bibliográfica disponible en librerías. Se trata de métodos ELE que se adaptan a los diversos gustos y preferencias del profesorado, y que se ajustan y emplean con facilidad en un alumnado estándar, pero que, según mi experiencia y humilde punto de vista, dejan poco espacio a la diversidad. El gran ausente en el ámbito de los métodos ELE, salvo un pequeño cuadernillo que por su unicidad constituye un paso adelante, es un buen manual de español dedicado a alumnos con necesidades educativas especiales. En este campo, el inglés y otras lenguas comunitarias, como el francés y el alemán, cuentan con editoriales especializadas que han publicado obras que constituyen un precioso recurso para diversificar tareas. No sucede lo mismo con nuestra lengua. Es obvio que por el amplio abanico de problemáticas que presenta esta tipología de usuarios sería imposible realizar un manual adaptable a cada circunstancia, pero analizando los materiales propuestos para las otras lenguas, se observa una

gradualidad que flexibiliza los contenidos y las dificultades de ejecución. Por otro lado, un aspecto no menos importante, es el enfoque de vida casi ideal que aparece en los métodos ELE. Es obvio que a nadie se le ocurriría presentar una lectura ambientada en suburbios degradados, pero qué sucedería si en lugar de los tópicos habituales[8] dedicáramos más espacio al tema de la integración o a la aceptación de la diversidad, partiendo de ejemplos concretos más cercanos al mundo actual? La crisis es real, y en contextos socioeconómicos donde el viaje de fin de curso se ha convertido en un lujo para unos pocos, las experiencias de intercambio o las estancias de estudio que continúan ambientando nuestras lecturas, proyectan experiencias inaccesibles para este tipo de alumnado.

4. PROPUESTAS Y ESTRATEGIAS DE TRABAJO

Habiendo planteado a grandes rasgos la cuestión, ha llegado el momento de avanzar propuestas, o bien, de ilustrar el tipo de estrategias que hemos utilizado para llevar a cabo lo mejor posible nuestra tarea. En primer lugar, creo que es necesario un cambio radical de perspectiva. Si continuamos abordando realidades de este tipo como un problema, solo hallaremos medidas *paliativas* como si se tratase de un defecto que es necesario corregir porque se aparta de los contextos ideales, para los cuales hemos sido formados o nos sentimos mejor preparados. Si en cambio comenzamos a considerar la diversidad como riqueza, podríamos darnos cuenta del potencial que en sí misma representa. Especialmente, en el ámbito de las lenguas, aspecto ya ampliamente evidenciado por el Consejo de Europa, explicitado en los objetivos trazados por el Marco[9] y difundido a través de las publicaciones ministeriales que insisten en la necesidad de promover el estudio de las mismas, tutelando su diversidad y desde un enfoque intercultural que ponga el acento en los procesos interactivos que colaboran en la construcción de identidades[10]. En segundo lugar, desde el punto de vista deontológico, es necesario replantear nuestro rol en la clase. En contextos de diversidad y desventaja, la pregunta surge espontánea: ¿en qué consiste nuestro trabajo? ¿Somos profesores de español o asistentes sociales improvisados? Asumiendo con respeto el peso de la respuesta, me atrevería a decir una cosa y, ante las necesidades, la otra. Seguramente, un docente que debe desarrollar la capacidad de adaptarse a situaciones cotidianas de lo más imprevistas. Un «mediador» en el verdadero sentido de la palabra, que a través de la lengua construye *puentes* para facilitar el anhelado pasaje de la multiculturalidad a la interculturalidad[11]. Un profesional que selecciona con atención sus técnicas discursivas para emplear registros al

[8] Para una lúcida reflexión sobre el peso de los tópicos en el tratamiento de temas culturales, véase: Pozzo y Bongaerts (2011).

[9] Véase: Consejo de Europa (2002).

[10] Véase: VV. AA. (2008).

[11] Lo ideal sería contar con el apoyo de un mediador intercultural, colaboración impensable para la municipalidad local en plena crisis, pero que hemos conseguido gracias a un acuerdo efectuado con la Escuela de Intérpretes y Traductores de Reggio Calabria. Para el caso de alumnos que no hablan italiano, dicha figura es indispensable.

alcance de todos[12], pues como la sociología nos enseña, el saber constituye un poder para quien lo detenta[13]. Si bien las palabras comunican y crean sentidos, no todos los mensajes son portadores de inclusión y respeto por el otro. En tercer lugar, potenciar los conocimientos lingüísticos del docente que trabaja con necesidades educativas especiales. La mayor parte de los mismos no conocen el español, se adaptan como pueden a las exigencias cotidianas y carecen de los materiales o métodos necesarios para desarrollar su tarea. El resultado es la pérdida de una figura valiosa, anulada en su potencial o directamente ausente, pues prefiere colaborar con materias donde se siente a la altura de las circunstancias. En cuarto lugar, programar actividades con aquellas disciplinas que valorizan el aspecto práctico, como por ejemplo música y arte, sectores donde la mayor parte de los alumnos rom, extracomunitarios, o con cierto tipo de desventajas, casi siempre se destacan. Sin duda, desde el punto de vista programático, el método que mejor se adapta a estas exigencias es el enfoque por tareas[14], una tipología organizativa donde el carisma docente juega un papel fundamental. Como bien sabemos, no se trata de abandonar el libro de texto, sino de releer sus contenidos y actividades bajo una nueva perspectiva que permita alcanzar objetivos comunes y específicos a partir de tareas. Es importante dejar en claro que las lecciones frontales y estáticas no funcionan en contextos de este tipo. Estamos ante un alumnado que debemos conquistar diariamente, y para ello es necesario sacrificar nuestra concepción de una educación basada en contenidos por otra basada en actividades. Nuestro lema es «negociar», proponer motivando, tener la habilidad psicológica y discursiva de presentar el trabajo más sencillo como si fuera una pieza imprescindible sin la cual no podemos avanzar, para sacar del anonimato e invitar a participar. No olvidemos que se trata de alumnos poco escolarizados, con una concepción del espacio diversa y acostumbrados a una libertad que no conoce reglas. Si el interés no viene estimulado, la indisciplina y el conflicto reinan. El aula debe convertirse en un laboratorio de experiencias donde cada uno trabaja según sus posibilidades y objetivos de aprendizaje. El empleo de técnicas lúdicas, el uso de la dramatización o *role play* tan útil para fijar situaciones comunicativas, la preparación de murales que valoricen las capacidades artísticas individuales, la ejecución de canciones en las que todos participen, constituyen actividades que crean un clima de trabajo productivo y dinámico. Asimismo, un instrumento valioso que nos permite ahorrar tiempo y esfuerzos es la pizarra digital, pues en ella es posible efectuar presentaciones en PowerPoint preparadas por el docente según sus necesidades, exponer trabajos realizados por los alumnos, visualizar vídeos para enriquecer aspectos socioculturales de los países hispanohablantes, conectarse a Internet para distintos fines, etc. Esta herramienta me ha permitido realizar actividades paralelas, pues concentra la atención de algunos alumnos mientras permite que el docente se

[12] Véase: Argüello González (2010).

[13] Nos referimos a autores como M. Foucalut y P. Derridà que han cambiado completamente la perspectiva del análisis de los estudios sociales, abriendo nuevos caminos para la comprensión de la lengua y el lenguaje humano.

[14] Véase: Estaire (2004).

acerque a organizar el trabajo de otros. Además, el uso de la imagen, tan importante para sujetos provenientes de culturas donde prevalece la oralidad, es muy eficaz[15]. Por último, capacidad de adaptación, creatividad y posibilidades de inclusión, constituyen las armas que nos permiten establecer puntos de contacto a partir de los cuales avanzar lentamente en el laborioso proceso de la integración y del diálogo intercultural.

5. ALGUNAS CONSIDERACIONES FINALES

A lo largo de estas páginas hemos intentado reflexionar sobre el valor de la enseñanza ELE en contextos educativos especiales. Las mismas son el fruto de un proceso de decantación y, por qué no, de maduración personal de responsabilidades ante situaciones que ponen a prueba nuestra escala axiológica y vocación docente. Constituyen una aproximación, una lectura individual de una experiencia que no aspira a convertirse en un punto de referencia didáctica, motivo por el cual no se proponen unidades de aprendizaje «tipo», sino que centra su atención sobre una exigencia ineludible: la necesidad de reformular el perfil profesional de una categoría llamada a actualizar sus postulados en un mundo de constantes cambios. La lengua es un instrumento de comunicación, pero también de diálogo. Ser profesor de ELE en contextos especiales representa una oportunidad de crecimiento y aprendizaje mutuo. Una propuesta didáctica cuyo punto de partida es una lengua rica en variantes que desde su diversidad se abre hacia otras diversidades, un ejemplo de unidad que respeta sus diferencias, una pluralidad de voces y experiencias que se reconocen en las identidades construidas a partir de la misma lengua.

BIBLIOGRAFÍA

Argüello González, M.ª Vicenta (2010). «Análisis del discurso en el aula: una herramienta para nuestra autoevaluación». *MarcoELE* 10. Documento de Internet disponible en: marcoele.com/.../expolingua_2006.gonzalez.pdf

Consejo de Europa (2002). «Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación». Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España y Grupo Anaya (trad. Instituto Cervantes). Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Diez, Gunther (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad, y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: FCE.

[15] A propósito de imagen, es importante saber seleccionar los materiales según las franjas de edad. Aún recuerdo la humillación profesional que sentí ante un adolescente rom discapacitado de 14 años que, con justa razón, se negó a trabajar porque el único material simplificado que tenía a disposición en ese momento presentaba imágenes no adecuadas para su edad. Con mucha simplicidad y una gentil sonrisa me devolvió las fotocopias afirmando: «estas son cosas para niños».

Estaire, Sheila (2004). «La programación de unidades didácticas a través de tareas». *RedELE* 1. Documento de Internet disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_04Estaire.pdf?documentId=0901e72b80e06811

— (comp.). «El enfoque por tareas: de la fundamentación teórica a la organización de materiales didácticos». Centro Virtual Cervantes. Documento de Internet disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque01/default.htm

Fundación Secretariado Gitano (2007). «Retos en los contextos multiculturales. Competencias interculturales y resolución de conflictos». Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

García Pastor, Begoña (2008). «Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo». Documento de internet disponible en: www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/.../142.

Idotta Francesco y Rotta Giuseppe (1996). «Rom di Calabria: tra cultura, integrazione ed emarginazione». Actas del Convenio del 22-23 de noviembre de 1996. Reggio Calabria: Opera Nomadi Nazionale.

Idotta Francesco (1998). «Mediatori culturali ed educazione interculturale tra i Rom di Reggio Calabria». Reggio Calabria: Opera Nomade.

Maalouf, Amin (1999). *L'identità*. Milán: Bompiani.

Pozzo, María Isabel y Bongaerts, Hanne (2011). «Argentina en los manuales españoles de E/LE. Análisis de los contenidos socioculturales». FIAPE. IV Congreso internacional: *La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, pp. 17-20.

Ríos Rojas, Aurelio y Ruiz Fajardo, Guadalupe (2008). *Didáctica del español como segunda lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

Santamaría Martínez, R. (2010). «La competencia sociocultural en el aula de español L2/LE, una propuesta didáctica». *ASELE Colección Monografías* 13. Ministerio de Educación de España.

VV. AA. (2008). «Multilinguismo e insegnamento delle lingue in Europa». *Annali della Pubblica istruzione*. Milán: Le Monnier.