

Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes

LOURDES MIQUEL

Escuela Oficial de Idiomas de Barcelona

Contamíname, mézclate conmigo
que bajo mi rama tendrás abrigo
(Pedro Guerra, *Contamíname*)

1. ¿Quiénes son los inmigrantes?

En muchas ocasiones una historia es más poderosa que una teoría. Por esa razón quisiera estructurar este artículo en torno a un cuento que podría ser real o, acaso lo sea... “La historia de Khalia y Mombo”:

Khalia era una de las mujeres más guapas e inteligentes de su comunidad: conocía todas las reglas, sabía desenvolverse extraordinariamente bien en todas las facetas de su vida, curaba algunos males, cocinaba bien, estaba al tanto de las noticias relevantes, era alegre, bailaba, llevaba trajes elegantes que cosía ella misma... Khalia era muy querida por todos y tenía mil apodos: Khalia la lista, Khalia la bella, Khalia la sonriente, Khalia la amable, Khalia la ocurrente...

Muchos jóvenes de su comunidad la pretendían. Pero ella sabía, desde hacía mucho tiempo, que sólo aceptaría a Mombo. Mombo, el más audaz de la comunidad, el más avanzado y el más lúcido, que, además, sensible a las sonrisas que Khalia le dedicaba sólo a él, sensible a la inteligencia de Khalia y sensible a la brillantez, actividad y entusiasmo de esa mujer y, por todo ello, la pidió en matrimonio.

Khalia y Mombo eran una fuerza vital: juntos producían más que nadie, se reían más que nadie, vibraban más que nadie y eran profundos conocedores de las tradiciones del pasado y actores principales del futuro.

Pero las cosas se pusieron mal en su país cuando nació el primero de sus hijos, Tron, y Mombo, el audaz, emprendió un difícil camino hacia otra parte. Khalia lo amaba y lo siguió con Tron.

En cuestión de horas, difíciles horas, por otra parte, Khalia, Mombo y Tron han sido despojados de todos sus atributos. Están rodeados de personas que hablan otro idioma, se mueven de otra manera, hacen cosas incomprensibles, están en la calle en ciertos momentos para dejarla vacía en otros, hay días que lo cierran todo, todo está lleno de extraños símbolos, a veces fijos, a veces intermitentes, manejan unas monedas extrañas y acuden a lugares que no parecen accesibles, mueven las manos de maneras diferentes, hacen gestos extraños, colocan las cosas en sitios distintos, hablan desde muy lejos...

En cuestión de horas, Khalia ya no es la misma: no conoce las reglas, no sabe comprar, no encuentra los alimentos que conoce y los que encuentra no sabe cómo cocinarlos, no puede explicar su historia, no ve en el campo las hierbas que curan el dolor de estómago, no sabe qué pasa en la comunidad, sus vistosos vestidos —los tres que puso en el macuto— no le sirven para el frío y no sabe cómo vestirse, mira a Tron y piensa que no puede enfermar, que ella no sabe a quién acudir... Y, sobre todo, Khalia ha dejado de cantar y ya no sonríe.

Mombo también está como Khalia, víctimas ambos del desconcierto y la extrañeza, pero, por suerte, él ha encontrado a un primo tercero que le ha ofrecido un trabajo en el campo. Mombo sale de casa y pasa el día trabajando con los amigos de su primo, todos del mismo país. Sólo uno de ellos habla con el jefe en una lengua que Mombo no conoce, luego su primo se lo traduce por encima. Él sabe que se lo ha traducido por encima, sólo por encima... Mombo ya no domina la situación. Al contrario, la situación lo domina a él. También domina a Khalia. Ya no son Mombo y Khalia, ya no tienen mil apodos, ya no son audaces, ni bellos, ni... Sólo tienen uno: son inmigrantes y, "a lo peor", dos: son inmigrantes africanos.

En esta primera parte del cuento se plantea uno de los temas más importantes a la hora de abordar la enseñanza de la lengua a inmigrantes: ¿quiénes son ellos? Es fácil caer en la tentación de ver a los inmigrantes como personas de escasos recursos personales e intelectuales, pero, quizás, deberíamos tener en cuenta que cuando hablamos de inmigrantes adultos, nos referimos, de una manera u otra, a personas como Khalia y Mombo, personas cargadas

de experiencia, configuradas por su lengua y su cultura, portadoras de muchos conocimientos y saberes, hablantes de una o más lenguas, capaces de resolver cualquier conflicto siempre que tengan las claves del mundo... Son personas a las que, por tanto, sólo podemos definir con un conjunto de afirmaciones: gente que sabe, gente que hace, gente que siente, gente que resuelve, gente que piensa, gente que..., que..., que... y que, además, comunica en otra u otras lenguas. Y esto último es una clave fundamental: ya están formados como hablantes, tienen adquiridos todos los mecanismos conversacionales, el conocimiento de lo que es comunicar. Lo único que lo hacen con códigos distintos a los nuestros.

2. ¿Quiénes somos nosotros?

En medio de ese mundo que no saben cómo interpretar se encuentran a una serie de personas bienintencionadas: les dicen a Khalia y a Mombo que Tron tiene que ir a la escuela, y que Khalia también tiene que ir. Mombo, además, podría dedicar unas horas a ir a un Centro de Adultos. Les irá bien.

Los bienintencionados se reúnen entre sí y dicen que quieren ayudar a Khalia y a Mombo y que quieren enseñarles su lengua para que Khalia y Mombo estén mejor. Los bienintencionados empiezan sus clases. No son especialistas, no lo han hecho nunca, pero piensan que, por poco que hagan, les servirá. Un tiempo después los bienintencionados se reúnen y comentan que tienen una serie de problemas: Khalia y Mombo no avanzan porque: no saben leer y escribir, no entienden lo que les dicen, no acuden a clase regularmente, no salen mucho de casa y no se integran, no consiguen avanzar lo suficiente, no se dan cuenta de lo importante que es acudir a sus clases, no entienden la puntualidad, la regularidad. Además, se compran teles, que no les sirven para nada, y se pasan el día viendo programas absurdos... No, no, no...

Los bienintencionados están preocupados. Muchos de ellos están ayudando a Khalia y a Mombo como voluntarios, otros porque en su centro se ha hecho necesario dedicarse a los inmigrantes. Pero nadie les ha dado recursos ni técnicas para poder llevar a cabo su trabajo... Sí, los bienintencionados están muy preocupados y más cuanto más conocen a Khalia y Mombo porque ven que no siempre les ofrecen lo que necesitan... Pero los bienintencionados están desbordados por sus horarios, por sus múltiples obligaciones, por todo, pero las instituciones no se ocupan lo suficiente de ellos, no les dan la formación adecuada, sólo simulacros de cursos para salir del paso, si es que se sale...

En esta segunda parte se plantea otro de los temas relevantes, a saber: ¿quiénes somos nosotros?, nosotros, los bienintencionados, los que por voluntad propia o por circunstancias académicas estamos en contacto con los inmigrantes tratando de enseñarles la lengua. Somos los que creemos comprender —pero, también, los que *queremos* comprender— a los inmigrantes aunque tenemos algunas ideas que revisar en nuestra relación con las personas que inmigran.

En este fragmento que acabamos de leer, hemos visto que los bienintencionados incurren en algo que, por poca introspección que hagamos, no nos será del todo desconocido: definir a los inmigrantes desde sus características negativas. Una manera, inconsciente seguramente, de justificar nuestra carencias y de atribuirles a ellos toda la responsabilidad. Es fundamental que tomemos conciencia, como individuos y como profesores, de que, sea quien sea el inmigrante, debe ser visto desde lo que le es propio y no desde lo que le es ajeno. Es importante, muy importante, que los veamos positivamente, que, en clase, les demos protagonismo, que creemos espacios para que puedan desarrollar su potencial en este nuevo contexto que es la sociedad de acogida. Tenemos que revisar, a fondo, nuestras creencias y nuestras visiones y sólo así encontraremos sistemas de enseñanza que dignifiquen al individuo, en lugar de menguarlo.

¿Cómo podemos ver con ojos nuevos a los inmigrantes? Retomemos, por un momento, aquello que decían los bienintencionados y tratemos de argumentarlo en sentido contrario:

Efectivamente, muchos de los inmigrantes no saben leer y escribir. Algunos son ágrafos, otros están limitadamente alfabetizados en otra lengua, algunos están bien alfabetizados en su lengua y otros tienen, incluso, una formación universitaria o técnica. Sin embargo, todos han sobrevivido como hablantes y, muchos, sin necesidad de la alfabetización. Es decir, han desarrollado otras estrategias para relacionarse con el mundo. Ésa es la visión positiva, la que permite verlos como individuos dotados de un potencial estratégico altamente desarrollado, individuos que movilizan estrategias de todo tipo: cognitivas, afectivas y sociales, individuos capaces de inferir, deducir, hacer analogías, generalizar, etc. Las estrategias las utilizan, como nosotros, en todos los aspectos de su vida salvo en uno, quizá excesivamente magnificado en la nuestra, como es el texto escrito.

Es cierto: no entienden lo que les dicen, como nosotros no entendemos aquello que nos dicen en las lenguas que no conocemos, pero, sin embargo, como hablantes que son de una o más lenguas, reconocen los contextos comunicativos y las intenciones de los hablantes. Reconocen que en una tienda tienen que pedir los productos que desean, que en el médico tienen que relatar el problema, que, al recibir un regalo, tienen que agradecerlo, que, cuando alguien llega para pasar un rato en una casa, tienen que ofrecer algo... No

entienden las palabras, pero sí las necesidades comunicativas que surgen en cada contexto. La clave está en ofrecer una enseñanza contextualizada en la que puedan reconocer las actuaciones que como hablantes deben desarrollar en cada momento.

Cuando decimos que no acuden a clase regularmente, estamos, de nuevo, imputando la responsabilidad a los inmigrantes y, sin embargo, puede ser que no toda recaiga en ellos. La asistencia a clase, la regularidad, el interés, etc. son síntomas que informan de la salud del proceso de enseñanza-aprendizaje. Una baja asistencia, una escasa regularidad, pueden estar hablándonos de un desajuste entre sus intereses y necesidades y nuestra oferta didáctica. No estaría mal sentarse a pensar en eso antes de ponerles una cruz en la casilla de las ausencias.

Es verdad, también, que, sobre todo en los primeros tiempos, muchos inmigrantes no salen mucho de casa y se relacionan fundamentalmente con personas de su mismo país o de países afines. Pero quizá no sea por una falta de voluntad de integración sino por razones emocionales —y, por ello, muy importantes— como puede ser el miedo a lo desconocido, la pérdida de identidad, la falta de información sobre el país de “acogida”, la desorientación, etc. y que todo ello motive la necesidad del reconocimiento, del estar entre iguales, del grupo que les permite ser los individuos que son. Desde nuestro punto de vista, es fundamental que nuestra enseñanza sirva, desde el primer momento, para orientar al inmigrante, para darle claves sobre la vida cotidiana, sobre lo que es habitual en el medio en el que va a desenvolverse. Hay que poner, muy por delante de la corrección lingüística, la orientación sociocultural. La clase de lengua debe convertirse en el lugar desde el que se tienden los puentes hacia la nueva vida.

Cuando decimos que muchos inmigrantes no se dan cuenta de lo importante que es acudir a las clases hacemos una afirmación absolutamente cierta siempre y cuando los inmigrantes reciban en clase lo que necesitan. La importancia de la clase puede no ser tanta si los objetivos que los profesores proponemos son muy divergentes de los que ellos tengan. Se hace, por tanto, absolutamente necesario diseñar cursos a medida de los usuarios, cursos que se basen en sus necesidades comunicativas y de socialización.

También deberíamos tener en cuenta que las críticas, nuestras críticas, a la falta de puntualidad y de regularidad —o a otros criterios de ese tipo— pueden revelar una escasa sensibilidad sobre el hecho de que las culturas jerarquizan distintos valores y conceptos. El criterio de puntualidad que tenemos los españoles, por ejemplo, es visto como negativo por sociedades como la suiza o la alemana puesto que, partiendo de sus creencias, consideran que nosotros somos, en general, una sociedad impuntual. Se hace, pues, necesario que las personas que estamos a cargo de la enseñanza-aprendizaje de los inmigrantes revisemos los juicios que emergen del encuentro de dos compo-

nentes socioculturales distintos ya que, de no hacerlo, estamos defendiendo, sin saberlo, una visión etnocentrista del mundo. Debemos tomar conciencia y considerar que cada cultura construye sus creencias sobre todos los aspectos de la vida y que puede ser que, en la sociedad de nuestros inmigrantes, los criterios de puntualidad y regularidad tengan un valor distinto al de la nuestra. No son criterios universales. La clase debe ser un espacio en el que también se trabajen estos valores, se explore la visión que tienen ellos y se presente la nuestra, para ir desvelando las claves que conforman nuestro mundo y los temas que pueden generarles conflictos.

Como tantos autores han defendido, no hay actuaciones educativas neutras o inocentes (Sebas Parra, 1994)¹ sino que todas están dominadas por posicionamientos ideológicos sociales dominantes. Tampoco nuestras creencias educativas son neutras, sino que, si no las revisamos, son un espejo de las posturas que hemos vivido como estudiantes o de las que la sociedad establece como relevantes y legítimas.

Urge que hagamos una introspección, “una lectura consciente”, para poder luego adoptar una posición también consciente en todos los ámbitos que constituyen nuestro quehacer educativo.

Si nosotros pudiéramos —y podemos— hacer un lavado a nuestras creencias para ver a todos los Khalias y Mombos de una manera positiva, llegaríamos a la conclusión de que la responsabilidad de sus problemas de aprendizaje está, desde luego, en la administración, pero, también en nosotros. En la pequeña parcela en la que dirigimos el proceso de aprendizaje, entre esas paredes en las que proponemos una manera de llegar a un fin, la responsabilidad del posible éxito o fracaso es nuestra. Somos nosotros quienes debemos volver a pensar quiénes son nuestros estudiantes, qué es la enseñanza de una lengua extranjera, qué material podemos usar, cuándo se hace necesario alfabetizarlos, etcétera.

En el fragmento del cuento que preside esta reflexión se plantea, también, un problema con la responsabilización de los fracasos en las clases de lengua. Parece obvio que la responsabilidad última la tiene la administración que debe llevar a cabo una *auténtica* política de apoyo a la enseñanza a inmigrantes. Ningún profesor se puede reconvertir de un día para otro en un profesor competente de E/LE, ningún voluntario puede saber, por sí sólo, enseñar español a extranjeros. Urge una política, sólida y continua, de formación de todas las personas implicadas en la enseñanza a inmigrantes, una formación seria, bien estructurada en el tiempo, que cree verdaderos especialistas. Esa política podría diseñar, también, distintos niveles de atención al inmigrante. Por ejemplo, los profesores ya especializados podrían dedicarse a la enseñanza de la lengua, pero apoyarse en voluntarios, que habrían podido te-

¹ “Sobre interculturalidad” (Vol. 2), nº 9, Fundació SER.GI, Girona.

ner un proceso de formación intercultural, para que éstos desarrollen tareas vinculadas a la lengua, pero no necesariamente de enseñanza de lengua. Un ejemplo de esta propuesta podría ser que los profesores diseñaran guías de actuación lingüística y sociocultural y que los voluntarios se ocuparan de aplicarlas², dentro o, incluso, fuera del centro.

3. El desajuste entre sus necesidades y la oferta docente

Démosle la vuelta a la situación y, en lugar de culpabilizar, con la mejor intención, a Khalia y a Mombo, veamos el proceso de aprendizaje desde su perspectiva:

Los primeros días de clase Khalia y Mombo, en dos clases distintas, se encontraron por primera vez en su vida con un papel y un lápiz y tenían que hacer unos dibujos como soles con un palito a la derecha, que luego se juntaban con otros palos que eran como montañas y todo el rato tenían que dibujar esa cosa absurda. Ellos lo hacían sin entender el porqué, pero, sobre todo, para complacer a aquellos bienintencionados que parecían valorar mucho aquello.

Los bienintencionados les daban explicaciones, que ellos no entendían: es importante —les decían— es importante para hablar. Tú haces redondas y montañitas y cuando hayas hecho muchas, tantas como las montañas que están en el horizonte de tu casa, podrás hablar nuestra lengua. Khalia y Mombo no entendían aquellas palabras pero tampoco entendían que tuvieran que dibujar cuando ellos lo que querían era hablar esa lengua que hablaban sus hermanos, los bienintencionados. En su comunidad, habían aprendido a hablar sin hacer soles ni montañas, nadie nunca había hecho montañas pero todos hablaban muy bien y lograban decir todo lo que querían: hablaban del pasado y del futuro, se amaban y se regañaban, compraban, reivindicaban, matizaban, agradecían...

Khalia y Mombo algún día no van a clase. Vivir es difícil. Hay que salir a unas calles que no conocen, a unas tiendas extrañas que deben reco-

² Una propuesta concreta a modo de ejemplo: en clase de mujeres inmigrantes (principiantes) se trabajó, entre otros objetivos, el mundo de la alimentación (productos, compra de esos productos, recetas, etc.) y se pasó una guía a los voluntarios para que se ocuparan de: asistir a la compra real de productos (ir a un supermercado con las estudiantes y hacer un trabajo de: localización de productos, reconocimiento de las fechas de caducidad (contenidos ya trabajados en clase), tratamiento de los productos (nevera, congelador, despensa, cantidades “habituales” de compra, etc.). Otro día, los voluntarios trabajaron recetas, elaborando los alimentos, para dar modelos de comidas sanas y equilibradas con los productos de la estación. Otro día, con un voluntario, se trabajaron nociones de nutrición, etc. Para este trabajo, básico para los propósitos de orientar a los inmigrantes en el nuevo mundo, no es necesario ser profesor especializado en lenguas extranjeras, pero sí es necesario que haya uno, detrás, con una buena programación comunicativa y que se ocupe de diseñar las actividades de los voluntarios no especializados y de proponerlas en el momento adecuado.

rrer mucho rato para no siempre encontrar lo que buscan, hay que cocinar, hay que... Mombo llega destrozado del campo y Khalia está agotada. Están cansados, tensos, con ese agotamiento de vivir entre desconocidos, con reglas opacas y amenazantes, con esa angustia de vivir en un lugar en el que ningún ruido es conocido, no hay ningún fragmento de conversación que entiendas por la calle, ningún signo que interpretar, ningún lugar familiar, no hostil, donde relajarse. Por eso, muchos días, ir a clase es imposible y es mejor quedarse en casa o ver a una prima quinta que vive más arriba y hablar de sus cosas y cantar sus canciones. Además, no pasa nada si un día no haces soles y montañas.

Tampoco entendieron cuando otro día en una clase cantaron una extraña canción que decía: “trabajo, trabajas, trabaja, trabajamos, trabajáis, trabajan” que tenía una segunda estrofa que decía: “aprendo, aprendes, aprende, aprendemos, aprendéis...” Qué música tan distinta a la suya. Además, la tenían que cantar muy quietos, sin moverse, sentados, en la mano el lápiz de los soles y el papel de las montañas.

Khalia, en la calle de sonidos inescrutables, había ido escuchando algunas cosas. Observó que, en el mercado, todas las mujeres decían: “Quería...”, “quería...”, “quería...”. Y un día decidió decirlo. Dijo: “Quería...” y señalaba con él dedo la verdura que cocinaría por la noche. Otro día observó que al final de la compra, las mujeres decían: “¿Cuánto es?” y lo dijo. Estaba contenta, había empezado a usar las palabras de los otros y aquello funcionaba.

Mombo aprendía otras cosas y por las noches se las enseñaban mutuamente: juntos habían aprendido cómo funcionaba el dinero y reconocían ya todas las monedas y billetes y habían calculado cuánto tenían que gastar en cada cosa.

Como tenían un poco de dinero extra, decidieron comprarse una tele. Mombo esa tarde fue a clase y le dijeron que había tres tipos de verbos, algo que no entendió porque no sabía si el verbo era un vegetal o un animal, pero dedujo que el verbo a él no le interesaba en absoluto. Después dibujó una serie de montañitas pequeñas junto a un palo que subía, se cruzaba y bajaba, como el palo de un barco junto a una pequeña ola del mar. Por suerte, al salir de la clase, fue a una tienda con un primo suyo y usó lo que Khalia le había contado. Dijo: “Quería..., ¿cuánto es?”, y “muchas gracias”, que es lo primero que aprendió a decir.

El televisor fue una pequeña epifanía para Khalia y Mombo. Era entretenido, distraído pero, además, podían observar cómo hablaba aquella gente sin estar presionados por la situación, con calma, mirando fijamente con los oídos bien abiertos. Los concursos les sirvieron para aprender cómo se hablaba de dinero; los anuncios para aprender el nombre de algunas cosas; las series, para aprender despedidas, saludos, cosas que se dicen a

los niños... Khalia y Mombo iban observando la lengua, fijándose ahora en unas cosas y luego en otras, pensando en para qué servían y, así, cuando estaban seguros de sus hipótesis, las usaban en la calle. Khalia aprendió a cocinar algunas comidas nuevas y ya sabía comprar muchos productos alimenticios gracias a un señor con bigote muy simpático que salía en la tele.

Los bienintencionados seguían haciendo innumerables reuniones para ver cómo conseguir que gente como Khalia y Mombo fueran regularmente a las clases. Khalia y Mombo iban de vez en cuando para no hacerles un desaire, porque les tenían aprecio y porque allí se encontraban a gente como ellos. Cuando llegaban saludaban a su sonriente bienintencionado profesor que se sentía satisfecho al comprobar que Khalia había dicho “Hola, buenas tardes, ¿qué tal?” y Mombo al despedirse le había dicho: “Hasta el lunes. Buen fin de semana”, lo que probaba los beneficios de estar en clase y eso que sólo habían hecho los presentes de indicativo regulares.

En este fragmento se plantea un conflicto que nunca debería existir: el desajuste entre la enseñanza de lengua que ofrecemos y la enseñanza de lengua que necesitan y reclaman. Hace ya algunos años, se me brindó la oportunidad de hacer un vuelo rasante sobre todos los temas que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje, diagnosticar problemas y ofrecer alguna solución y el resultado fue un artículo llamado “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”³. Aunque ha habido algunas mejoras, algunos colectivos que se han planteado y plantean muy seria y responsablemente el tema de la lengua, lo cierto es que, en general, se sigue imponiendo hablar prácticamente de lo mismo puesto que la situación no ha cambiado sustancialmente.

Por un lado, tenemos los presupuestos del enfoque comunicativo que se reafirman en la enseñanza de lenguas extranjeras, pero que aún no han entrado plenamente en la enseñanza de español a inmigrantes. Las razones son varias: una, como hemos apuntado anteriormente, es que los enseñantes que tienen que ocuparse de esa disciplina no han recibido el apoyo adecuado de la administración y no han podido formarse con la profundidad que el tema requiere. En la enseñanza reglada, maestros y profesores tienen que hacerse cargo de la enseñanza del español sin haber recibido instrumental suficiente. Diversos colectivos (CEP, Universidades, ICE, ONG, Expolingua, etc.) ofrecen cursos, congresos y encuentros para los maestros y profesores, pero todos sabemos que, hoy por hoy, se trata de una formación parcial, insuficiente, casi “de primeros auxilios”, que no da a los profesores un nivel que les permita sentirse especialistas en esta disciplina. En la enseñanza no-reglada, el voluntario tampoco ha sido convenientemente formado y se encuentra, por

³ MIQUEL, L. (1995), “Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”, *Didáctica*, 7, pp. 241-254.

tanto, sin recursos —más allá de lo que a título personal haya investigado o de los encuentros a los que haya acudido— para abordar su papel como docente. Y, dos, y muy importante, el hecho de que, en el imaginario de muchos de los profesores, la enseñanza de la lengua extranjera se concibe, en el fondo, como la enseñanza de la lengua nativa. Pero, a pesar de tantos esfuerzos, en la mayor parte de los contextos educativos, no se ha cambiado la concepción de la lengua ni la de su enseñanza.

Esta situación provoca una enorme escisión entre los postulados teóricos y la práctica diaria, en detrimento de la eficacia del proceso. En el cuento esta contradicción se manifiesta de forma muy clara: ante el tipo de clases que reciben, los Khalia y Mombo no entienden para qué sirve asistir a ellas y lo que aprenden lo hacen, fundamentalmente, fuera del aula, poniendo en marcha sus conocimientos como hablantes de otras lenguas. Sin embargo, Khalia y Mombo no pueden hacer lo mismo en las clases porque no logran ver, en ese modo de trabajar con la lengua, la utilidad de lo que aprenden ni el uso que puede tener.

En la enseñanza de lenguas extranjeras los enfoques comunicativos se siguen afirmando como los más eficaces. Y los avances que se van produciendo en las disciplinas que afectan a dichos enfoques (lingüística, sociolingüística, didáctica, etc.) se van integrando sin cuestionar sus principios básicos. Éstos son:

1. La enseñanza debe **programarse de acuerdo con las necesidades, expectativas y características del público destinatario**. Ello implica una verdadera preocupación por saber qué es lo que necesitan y esperan los inmigrantes, para qué quieren aprender español, en qué contextos van a desenvolverse, etc. Para poder realizar ese acercamiento, primero debemos cambiar nuestra visión sobre las personas que emigran, como hemos dicho más arriba; después debemos ser capaces de deshacernos de muchas de nuestras creencias —prejuicios, en ocasiones— sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y sobre la lengua misma; en tercer lugar, habrá que facilitar un diálogo con los implicados —o con personas que ya hablen mejor la lengua pero que estén o hayan estado en su misma situación— para poder establecer los objetivos comunicativos —aquello que los estudiantes van a aprender a hacer con el E/LE—, que es el paso previo para elaborar una programación a medida⁴. Además, sería

⁴ Téngase en cuenta que, una vez realizado este proceso, la programación será útil más allá de ese grupo de estudiantes, siempre que respondan a un perfil parecido. Algunos ejemplos de programación a medida de las necesidades son: MIQUEL, L. (1991), *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Girona, GRAMC; VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2002), *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*. (En prensa); COLOMER, J. (1991), *Guía para trabajadores y trabajadoras extranjeras*, Girona, GRAMC.

muy importante —en el caso específico de los adultos— vincular la programación a una mejora de sus condiciones laborales.

En el cuento, vemos, también, que el inmigrante está en inferioridad de condiciones con respecto a nosotros y a sí mismo, a lo que ha sido. Y que es importante potenciarlos como individuos, reforzar su autoestima y su relación emocional tanto con el nuevo entorno como con la lengua que aprenden. Esta dimensión tendrá, también, que reflejarse en la programación y en la metodología que se adopte en clase.

2. **La lengua debe concebirse desde una perspectiva comunicativa**, es decir, desde sus condiciones de uso. Es básico, y está por encima de toda consideración, entender la lengua como una herramienta: algo que sirve para hacer otra cosa, un instrumento de comunicación que no tienen que trabajar *per se*, sino en virtud de su valor comunicativo. Un martillo es una herramienta para clavar y se usa para eso: nadie, salvo inventores y técnicos, se pasa la vida contemplando las características intrínsecas de un martillo, pero sin usarlo. Sin embargo, en muchas clases de lengua para inmigrantes, el objetivo fundamental sigue siendo la lengua en sí misma, vista en su dimensión morfológica y sintáctica, trabajada a nivel de frase, sin considerar la intención del hablante y presentada sin contextos. En “La historia de Khalia y Mombo” observamos que los objetivos de lengua son estructurales, la lengua sólo se entiende desde una perspectiva morfosintáctica y se prescinde totalmente del sentido.

Trabajar dentro del enfoque comunicativo supone algo más que la adopción de una metodología: supone un auténtico cambio de visiones y creencias sobre muchos aspectos, pero, fundamentalmente, sobre la lengua que pasa a ser vista desde la perspectiva del discurso y, como consecuencia de ello, cambia el objetivo a alcanzar: la competencia comunicativa⁵. Evidentemente, en clase se tratarán las cuestiones formales, porque la competencia comunicativa no excluye en absoluto el manejo y la manipulación de las formas, aunque el foco de atención estará en el sentido: en la negociación de los significados, en que el estudiante logre participar activamente en cualquier intercambio comunicativo siendo la persona que es y diciendo lo que quiere decir, todo ello debidamente graduado de acuerdo con la programación que hayamos establecido. Lo importante es establecer los objetivos tanto generales como específicos. Podemos intuir que, como objetivos generales, se pretende po-

⁵ Un buen instrumento para programar y para concebir la lengua desde esa perspectiva es el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Anaya, o en la web del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> que es una herramienta consensuada en el Consejo de Europa.

tenciar la capacidad de los estudiantes de interrelacionarse con los miembros de la nueva comunidad, pero no sólo con aquéllos que hacen esfuerzos por entenderlos, sino con los miembros de la comunidad con los que necesariamente deberán relacionarse: vendedores, vecinos, educadores, médicos, funcionarios, etcétera.

Teniendo en cuenta estos dos factores —que el estudiante constituye el centro de la enseñanza y que la lengua debe enseñarse en términos de comunicación—, el establecimiento de objetivos se realizará de acuerdo con las necesidades comunicativas de los estudiantes y ordenándolas de acuerdo, a su vez, con la dificultad “lingüística” que comportan. También debe graduarse lo que pueden comprender y producir (teniendo en cuenta que, en lenguas extranjeras, siempre se puede comprender más de lo que produce)⁶.

Además, la convicción de que el objetivo a alcanzar es la competencia comunicativa, nos lleva, casi automáticamente, a crear actividades que potencien la comunicación, huyendo de ejercicios que sólo se preocupan de la manipulación de las formas, para proponer actividades mucho más cercanas a la realidad de la comunicación, marcos que permitan actuar con la lengua del mismo modo que se actúa en la realidad. Con esas actividades potenciaremos el trabajo de las cuatro destrezas, si los estudiantes están alfabetizados, pero también podemos enseñar lengua sin alfabetizarlos. En tal caso, desarrollaremos actividades de comprensión y producción oral, exclusivamente, mientras nos planteamos técnicas que, a nivel funcional, los vayan acercando paulatinamente y, a medio plazo, al texto escrito.

Una de las conclusiones que podemos extraer del cuento es que las personas como Khaliá y Mombo no sienten, en primera instancia, la necesidad de alfabetizarse para poder ser usuarios de la lengua. Y no les falta razón. Su necesidad más imperiosa es entender el mundo que les rodea y poder comunicarse en los ámbitos en los que deben desarrollarse. La necesidad de la alfabetización puede surgir más tarde, cuando hayan llegado a un nivel de integración en el que tomen conciencia de los beneficios de acceder al código escrito. Pero sobre este tema reflexionaremos un poco más adelante.

3. En tercer lugar es fundamental **partir de esos conocimientos previos de los estudiantes, de su potencial cognitivo y estratégico** y, así, *ajustar las actividades de aprendizaje* a sus capacidades, conocer y potenciar las características cognitivas del alumno, su potencial operacional, sus posibilidades de conducta, sus capacidades representacionales, etc. En defini-

⁶ Para un análisis más detallado del establecimiento de necesidades, véase MIQUEL, L. (1995: 246-250).

tiva, se trata de adaptarse a la persona que aprende en lugar de que la persona se adapte a un sistema que le es ajeno y que no tiene en cuenta su diversidad. Las clases deben ser un espacio facilitador, que permita a los estudiantes inmigrantes hacerse con la lengua y sus usos, no un espacio en el que siempre el control lo tenga el profesor y les presente aquello que no saben. Se trata de establecer un equilibrio para que la presentación de datos nuevos se posibilite a partir de los conocimientos, no sólo lingüísticos, que ya poseen. Este ajuste es de enorme trascendencia, sobre todo, en el caso de estudiantes analfabetos, ya que tenemos que ser capaces de ir haciéndolos competentes en español antes de poderlos alfabetizar.

Si volvemos al cuento que estructura este artículo, vemos cómo los inmigrantes se interrogan sobre la necesidad de pasar primero por una disciplina de alfabetización cuando, en realidad, lo que necesitan es manejarse funcionalmente con la lengua y cómo son ellos mismos los que, al ver que ese trabajo de escritura no les resulta eficaz, utilizan sus propias estrategias para aprender lengua por sí mismos en los contextos en los que se desenvuelven. Se trata de potenciar su autonomía como aprendices, que es lo que hacen, en el cuento, Kalia y Mombo por sí mismos.

Insistiendo aún más en el tema de la alfabetización y cómo los inmigrantes pueden no considerarlo como prioritario:

“En el imaginario de los inmigrantes, alfabetizarse es prosperar. Los profesores solemos encontrarnos con que lo primero que piden algunos inmigrantes es ser alfabetizados y se lo ofrecemos sin demasiada reflexión previa. No solemos recapacitar sobre el hecho de que alfabetizarse es un proceso que sólo puede hacerse cuando se manejan significados”⁷.

Efectivamente, muchos inmigrantes ven que el hecho de alfabetizarse les abrirá puertas que, mientras sean analfabetos, permanecerán cerradas. Pero también hay inmigrantes que no aspiran a la alfabetización, sino a desenvolverse adecuadamente en la sociedad en la que viven. En cualquiera de los dos casos, primero hay que ponerlos en contacto con la lengua. No pueden alfabetizarse sin “manejar significados”. El conocimiento de la lengua es previo a la alfabetización, si no, sólo los ponemos en contacto con dibujos —*montañas y olas del mar*— vacíos de contenido, cuya utilidad no es evidente.

Ser analfabeto es *sólo* no tener acceso a un sistema de signos. Insistimos en este “*sólo*”. La dificultad de enseñar —al menos por un período de tiempo— sin recurrir a la lectura y a la escritura es nuestra. Es un

⁷ MIQUEL, L. (1995: 245).

problema de los enseñantes, no de los aprendices. Deberíamos desarrollar técnicas de trabajo que no se basaran en el texto escrito confiando en sus estrategias y en sus capacidades⁸.

4. **Las actividades en el aula deben ser significativas.** Eso significa crear marcos que permitan a los estudiantes reconocer su funcionalidad y que las capacidades, lingüísticas y no lingüísticas, que deben desarrollar respondan a necesidades, inquietudes e intereses latentes o manifiestos. Se trata de crear actividades o pequeñas tareas —que puedan realizarse en una sola sesión—, conectadas con la realidad y que, además, den información de la cultura meta y potencien la cultura de los estudiantes para poder realizar un verdadero trabajo multicultural.

5. **Llenar la lengua de contenidos socioculturales.**

De vez en cuando, su amable y bienintencionado profesor, iba a visitarlos a sus casas. Ellos le ofrecían té y algún fruto seco. Era simpático, pero resultaba sorprendente que ellos nunca fueran a su casa. En el poblado, si alguien toma té en tu casa, te invita luego a la suya. Khalia y Mombo llegaron a la conclusión de que aquí los profesores tenían la potestad de ir a casa de los estudiantes por sorpresa.

Los bienintencionados profesores también organizaban domingos festivos en los que Mombo, Khalia y otros inmigrantes tenían que cocinar y cocinar platos tradicionales que luego comían conjuntamente. Los bienintencionados profesores estaban muy contentos y comían y comían. Parece ser que su propia comida no les gustaba mucho porque nunca la cocinaban ni la llevaban a esos encuentros y comían sin parar la que habían preparado Khalia y sus primas.

De repente, un día, las calles se llenan de luces y de gente. A la gente parece no importarle el frío, salen a la calle y se pasan el día comprando mientras se oyen canciones por las calles. Khalia no entiende qué pasa, pero prefiere esas luces y vivir en una ciudad con música por todas partes. No sabe por qué todo el mundo está comprando y comprando y piensa que a ella también le gustaría poder hacerlo. En el mercado y en el supermercado hay comidas nuevas. Khalia mira unas cajas que tienen el dibujo de unas barras marrones o blancas con almendras, pero no sabe cómo se cocinan ni cuándo se comen. También hay algo redondo envuelto en papel de celofán de diversos colores pe-

⁸ Para un mayor desarrollo de este tema ver MIQUEL, L. (1995: 245-246) y VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2000) “¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2”, *Carabela*, 48, pp. 85-110.

ro no sabe qué hacer con eso. Un día no hay nadie por las calles, nadie paseando, nadie cantando en el exterior. Ese día Mombo tiene fiesta y pasean los tres por las calles solitarias que siguen llenas de luces. Están extrañados y un poco asustados, parece que haya pasado algo grave. Mala señal cuando no hay nadie en la calle, sobre todo teniendo en cuenta que últimamente en la ciudad parecía haber más gente que antes.

Lo que Khalia y Mombo no sabían es que ese día los bienintencionados comían cordero o pavo o col lombarda con sus familias y tomaban barras de turrón de postre. Los bienintencionados tuvieron una reunión unos veinte días antes y llegaron a la conclusión de que no iban a hablar de la Navidad en sus clases porque era una fiesta católica y sus estudiantes tenían otras religiones. No querían imponer la religión católica, como es natural. Tron, Khalia y Mombo nunca supieron por qué, varios días después, los niños salían de sus casas llenos de juguetes. Tron fue el único niño de su escalera que no tuvo juguetes el 6 de enero.

Un día, ya en primavera, Khalia y Mombo tienen que ir a un parque donde hay unas casetas. Les han pedido que lleven su comida y su música. Mejor si se visten con sus trajes africanos. Khalia cocina otra vez y Mombo sale del trabajo con la lengua fuera para poder ir a casa a cambiarse y luego acercarse a esas casetas llenas de luces. Ése día toda la gente se acerca a verlos, les sonrían, comen un poco de su comida, les dan golpecitos en la espalda y le hacen caricias a su hijo. Khalia y Mombo se ilusionan. Igual podrán empezar a tener amigos. Pero el día termina y al día siguiente todo sigue como antes: Khalia en casa o vagando por el supermercado, que es donde no tiene que hablar, y Mombo trabajando y hablando su lengua con sus compatriotas. Los bienintencionados dicen que el “día de la integración” o el “día contra el racismo” o el “día del inmigrante” ha sido un éxito. Había mucha gente, pasó un montón de gente por la caseta, comieron y bailaron. Los bienintencionados, satisfechos esta vez, ya están pensando cómo organizarlo otra vez al año siguiente. Trescientos sesenta y cuatro días para pensar. Trescientos sesenta y cuatro días más de soledad para Khalia y Mombo.

En este fragmento de “La historia de Khalia y Mombo”, se plantea un tema básico y, en muchas ocasiones, no suficientemente considerado, que es el tema de la *cultura*, o, mejor, del *componente sociocultural* del país y del encuentro —cuando no choque o conflicto— del de los estudiantes con éste. Cuando hablamos de *componente sociocultural* nos referimos a más de lo que entendemos normalmente por el término

“cultura”⁹. Nos referimos tanto a los símbolos, creencias, modos de clasificación de la realidad, presuposiciones y actuaciones que los hablantes de una lengua tienen interiorizados y que intervienen decididamente en las interacciones comunicativas de los miembros de una sociedad. Y es, también pero no únicamente, todo lo que la sociedad ha considerado digno de ser legitimado (arte, momentos históricos, literatura, etcétera).

Como profesores implicados en una enseñanza comunicativa de la lengua, debemos atender muy especialmente a este componente, es decir, a todos los elementos del mismo que concurren en cada objetivo de lengua que integre la programación. La cultura es opaca, por eso en clase se trata de ir describiendo todo lo que pertenece a ese sistema arbitrario y consensuado que llamamos “nuestra cultura” y que adquirimos junto con —y un poco más allá de— el aprendizaje de la lengua. Esa opacidad implica que los enseñantes de lenguas tengamos que hacer un esfuerzo de distanciamiento de nuestra propia cultura, para verla (criticarla y superarla es otro paso, pero a los estudiantes hay que mostrarles lo que hay) y, así, poder describirla y hacerla visible a los estudiantes.

Uno de los objetivos educativos es potenciar a la persona que aprende, pero en el caso de la enseñanza a adultos, la persona ya está formada y emigra no sólo con su lengua, sino también con su visión cultural del mundo. Lo que sí hay que hacer es reivindicar a esa persona, hacerla emerger del miedo, del susto, del desconcierto... Hacerla rebrotar y darle herramientas para que se adapte a la nueva situación, sólo si quiere y en la medida que lo desee. En el cuento vemos como Khalia y Mombo, a pesar de asistir a clases de lengua, no han sido informados de un elemento cultural tan importante como la Navidad. La Navidad es un sistema cultural, cargado de símbolos (desde el acebo al roscón de Reyes, pasando por las uvas), de actuaciones pautadas culturalmente (felicitar, hacer inocentadas, comer la uvas, escribir la carta a los Reyes, etc.), de modos de clasificación (qué se come y cuándo, quién se ve y dónde, etc.), de presuposiciones (se mencionan las fiestas en las despedidas, por ejemplo, y se expresan deseos), de intercambios comunicativos culturalmente determinados (desde las fórmulas de felicitación a lo que se les pregunta a los niños días antes y días después de Reyes). En nuestro cuento puede apreciarse que, con la buena voluntad de respetar las creencias de Khalia, Mombo y Tron, y viendo la Navidad no como

⁹ Referencias bibliográficas: GONZÁLEZ BLASCO, M. (1999), “Aprendizaje intercultural: desarrollo de estrategias en el aula”, en MIQUEL, L. y SANS, N. (Eds.), *Didáctica del Español como lengua extranjera*, Madrid: Expolingua, vol. 4, pp. 109-127; INSTITUTO CERVANTES, *Historias de debajo de la luna*: <http://cvc.cervantes.es/aula/luna/>

un sistema cultural, sino como una fiesta religiosa, sus profesores les escamotean la información y, en consecuencia, el acceso a todo un sistema de signos que les priva de su comprensión y, eventualmente de su goce: Tron no tiene regalos. La intención era buena, pero, desde la perspectiva de nuestro hacer docente, absolutamente equivocada.

También con buena voluntad, el contacto con los inmigrantes provoca que los que trabajamos con ellos nos acerquemos a sus costumbres y, de algún modo, nos mimeticemos con ellos. Eso es un gesto, acaso necesario, pero no debe quedarse ahí. A la vez que nos acercamos a su hacer cultural, debemos ir mostrándoles el nuestro. Potenciar su presencia en acontecimientos cívicos, ciudadanos, sociales, en definitiva, es muy útil para que los ciudadanos conozcan su mundo, su comida, su música y sus costumbres y los vean con mayor naturalidad y para que reconozcan su presencia, pero, también es fundamental que los inmigrantes, gracias al trabajo en nuestras clases, conozcan, entiendan y, en definitiva, participen de los nuestros. En el cuento se observa la tendencia a mostrar el exotismo —una dimensión muy epidérmica y poco comprometida— que las personas como Khalia y Mombo aportan a determinados actos cívicos y, en cambio, a no integrarlos en todos los acontecimientos de nuestra vida social.

El cuento también ilustra la asimetría que puede crearse en las relaciones entre profesores y voluntarios e inmigrantes. Nosotros nos acercamos a ellos controladamente, podemos ir a sus casas, les pedimos que organicen determinadas manifestaciones, les hacemos trabajar para determinadas causas, pero, sin embargo, establecemos una barrera para que ellos puedan hacer lo mismo con nosotros. Por esa razón es importante definir bien los papeles y pedir sólo aquello que estemos en condiciones de dar.

Para aliviar el choque intercultural es necesario dotar a los estudiantes de los máximos recursos posibles, darles los máximos instrumentos para que conozcan nuestro modelo cultural. El objeto es, como todo en cultura, complejo, pero igual que graduamos la lengua, podemos graduar la cultura. La cultura debe ser subsidiaria de la lengua pues son los objetivos comunicativos los que van a determinar qué elementos culturales tendremos que tratar en cada momento.

En las clases, iremos mostrando, poco a poco, el modelo de nuestro componente sociocultural, pero sin imponerlo. Lo evidenciamos, lo practicamos a través de diversas actividades, los preparamos para la vida, pero son ellos, en el proceso de aculturación que es vivir en otro país, los que decidirán qué aspectos adoptan para la realización de su proyecto existencial personal, familiar o grupal. El dilema: su cultura o la nuestra, en adultos, no debería plantearse. Nosotros les brindamos la

información. La opción última es suya, pero, con la información, se les posibilita que sea una elección consciente.

6. Los materiales y la formación.

Por razones voluntarias, a veces, e involuntarias, otras, los bienintencionados están en contacto con la enseñanza a inmigrantes. No siempre lo han escogido, a veces ha sido una imposición del centro o una necesidad educativa. En otras ocasiones los bienintencionados, por su propia voluntad, han decidido ocupar parte de su tiempo libre en echar una mano a ese sector de Kalias y Mombos tan desfavorecido. En cualquier caso, unos y otros están muy sensibilizados por los problemas de ese colectivo pero se encuentran desarmados para abordar sus problemas de aprendizaje de la lengua. Nadie les ha preparado, no tienen tiempo de reflexionar, no tienen oportunidades de intercambiar experiencias con especialistas... Tienen que entrar en otro mundo — distinto del que están acostumbrados académicamente o distinto al de su vida cotidiana...— lleno de urgencias y nadie les ha dado la llave de acceso. Como no tienen herramientas suficientes para desarrollar su trabajo, emplean muchas horas preparando materiales que no siempre son útiles. Se frustran. Se reúnen entre sí, discuten, optan por crear otro tipo de material. Se descorazonan.

No salen de las clases satisfechos, ven que los progresos lingüísticos de los estudiantes son pocos, se preocupan cuando Khalia o Mombo no acuden a sus clases, no saben qué hacer. Se forman por su cuenta, dedican muchas horas al tema, pero no obtienen logros.

También ellos están condenados a la insatisfacción. Mientras las cosas no cambien. Y el cambio depende de que la administración y todos los organismos que se ocupan de este tema adquieran un compromiso real de mejora de la enseñanza a inmigrantes.

El desasosiego sí es simétrico. Lo tienen los inmigrantes cuando en las clases no obtienen lo que necesitan y los bienintencionados que, a pesar de su dedicación se sienten permanentemente frustrados porque no consiguen palpar logros en su trabajo.

La preocupación más frecuente manifestada por los profesores responsables de la enseñanza de lengua a inmigrantes es el material. Sin embargo, creo necesario hacer unas matizaciones sobre esta preocupación. Más importante, mucho más importante, es la formación específica —formación para enseñar español como lengua extranjera— de los profesores: un buen material en manos de un docente no formado puede ser infrutilizado o mal utilizado y, por el contrario, un material mediocre en manos de un docente formado puede ser conver-

tido en un material muy útil. La formación permite al docente tener criterios tanto en la selección, como en la reconversión y, cuando sea necesario, en la producción de materiales. Sin formación, ningún manual es útil. Es cierto que un buen manual —diseñado con rigor, con objetivos comunicativos bien seleccionados y analizados, con propuestas de actividades significativas bien contextualizadas, con una tipología textual que responda a la realidad, etc.— puede tener un papel formativo y posibilitar que un docente, a partir de su uso, adquiera conocimientos y técnicas de las que no disponía. Pero no es menos cierto que si no tenemos un conocimiento previo de los criterios en los que se basa un determinado material haremos un uso inadecuado y proyectaremos, de nuevo, nuestras creencias previas.

Además, todos sabemos, que no hay ningún manual que pueda usarse exclusivamente en el curso y que siempre necesitamos acudir a materiales complementarios, publicados o producidos por nosotros mismos. Si los profesores no manejan todos los aspectos que se integran dentro del paradigma comunicativo no podrán usar convenientemente el material producido bajo ese paradigma, pero, a su vez, tampoco tendrán criterios suficientes para crear, adaptar o reciclar material ya producido.

Sin embargo, se han destinado muchos más esfuerzos a la creación de materiales que a la formación real, seria y rigurosa de los profesores. En los últimos años se han producido no pocos manuales para la enseñanza del español a inmigrantes, con resultados diversos¹⁰. Creemos que casi todos ellos adolecen de lo mismo: una visión de la lengua estructural. Si no se aborda la lengua desde una perspectiva de uso por muy delicadas, graciosas o creativas que sean las actividades difícilmente se llegará a entrenar a los estudiantes para la comunicación.

Pero, además de esos manuales, es muy importante tener en cuenta que hay bastantes materiales de español que, aunque producidos para extranjeros alfabetizados, pueden sernos muy útiles para nuestra tarea. En ellos hay muchas ideas, explicaciones y técnicas que pueden ser directa o indirectamente traspasables a la clase de inmigrantes: hay, por ejemplo, mucho material auditivo, recientemente algunos vídeos didácticos, dibujos, situaciones que pueden ser útiles para nuestras clases y, en bastantes de esos manuales, un análisis de la lengua y del componente sociocultural serio y riguroso.

Sumergirse en el estudio de esos manuales es, también, un recurso para nuestra propia autoformación. En los materiales hay descripciones gramaticales, hay situaciones y contextos facilitadores del procesa-

¹⁰ Ver HERNÁNDEZ, M. T. y VILLALBA, F. (2003), “Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes”, en este mismo número.

miento de una determinada regla, hay múltiples tipologías de ejercicios, hay imágenes, hay información sociocultural... Vistos como una herramienta de formación y de información, son útiles tanto para el profesor como para su uso en clase.

Cada vez más se postula que los materiales didácticos sean instrumentos flexibles, adaptables, con muchas posibilidades de uso puesto que cada vez se es más consciente de la necesidad de adaptación al público meta. En ese sentido, nuestra propuesta es empujar a los profesores a crear archivos y ficheros de material serio y riguroso, que cumpla con los requisitos del enfoque comunicativo, y que pueda dosificarse de acuerdo con la programación que hayamos hecho para cada uno de los grupos en los que trabajemos.

Y, paralelamente, creemos que hay que movilizarse para pedir una formación sistemática, seria, continua, que permita a los profesores irse especializando y, así, trabajar con seguridad, con criterio y hacerles gozar de esta experiencia tan enriquecedora para nosotros como es la enseñanza de lengua a inmigrantes.