

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

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

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

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



SEVILLA – HELSINKI
2014



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

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

2014

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

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

ISBN: 978-84-697-1296-2

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

© (textos) los autores.

INDICE DE CONTENIDOS

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

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

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

EVA BRAVO-GARCÍA
UNIVERSIDAD DE SEVILLA

RESUMEN

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

PALABRAS CLAVE

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

ABSTRACT

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

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

KEYWORDS

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

1. INTRODUCCIÓN

La presencia de alumnos de origen hispanoamericano en las aulas españolas de enseñanza primaria y secundaria ha sido creciente y ha alcanzado una proporción significativa en algunas zonas geográficas¹. Este dato responde a un proceso de inmigración por motivos económicos que se inicia en 1997 y alcanza su punto culminante entre los años 2000-2007. Desde esa época decrece el flujo migratorio decrece de forma brusca en España pero no en Andalucía como se ve en el siguiente gráfico (OPAM, 2013b: 17):

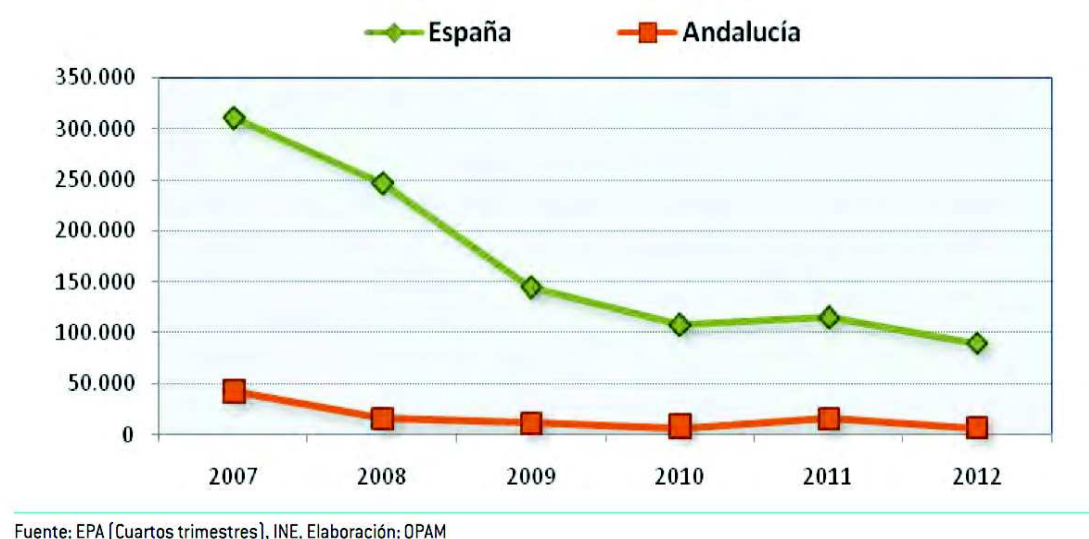


Fig. 1: Población extranjera con menos de 1 año de residencia en España y Andalucía 2007-2012

Actualmente muchos hijos de estos inmigrantes nacidos en España o traídos desde sus países de origen, se integran en el sistema escolar hasta la edad preceptiva por la legislación². En la primera década del siglo XXI el alumnado de origen americano escolarizado en España se multiplicó por seis, pasando de 51.551 a 337.180 (OEI, 2012: 41), la mayoría estudia en centros públicos (80,6%).

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

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

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

Es responsabilidad de la escuela es “hacer que tanto el vocabulario adecuado como las estructuras oracionales complejas y las destrezas de producción y comprensión de discursos se incorporen a la competencia lingüística de los escolares en el momento que corresponda” (López, 2008: 826). Hablar una modalidad lingüística que no corresponde a la de la sociedad en la que el alumno se inserta, conlleva ciertas dificultades que el alumno afronta en soledad; se le exige un aprendizaje de la lengua y de la literatura española conforme a un currículo concreto, la superación de exámenes y pruebas específicos en una modalidad que no es la propia y, en algunos casos, unos conocimientos previos con los que no siempre cuenta³; todo ello, puede actuar como condicionamiento no siempre positivo en el éxito escolar⁴.

Es lógico que la escuela enseñe la lengua que es propia del país a la que confluyen de forma progresiva los hablantes a medida que suban en la escala sociolingüística⁵. Pero, en esta situación, el niño procedente de un país americano se enfrenta con un doble parámetro respecto al que coteja su modalidad familiar: el español peninsular modélico y la variedad regional de su entorno.

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

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

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

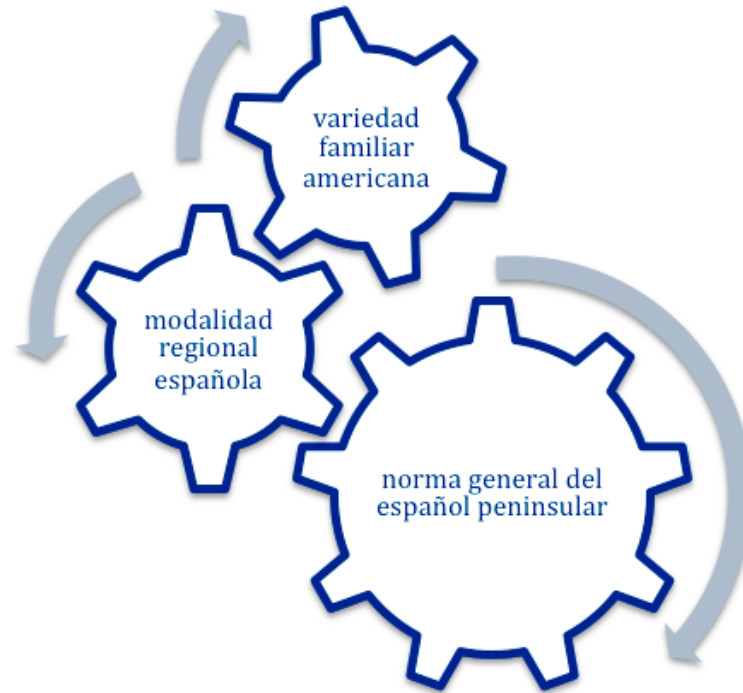


Fig. 2: Modelos de español en coexistencia

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

Por ello, el objetivo de este trabajo es trazar las coordenadas en que se mueve un alumno de lengua española materna que pertenece por herencia a una variedad americana del español y que, por sus circunstancias familiares actuales, se inserta en el sistema educativo español en cualquiera de sus niveles. Este análisis observa en qué medida se produce un ajuste entre los modelos lingüísticos y, en ese caso, se busca determinar qué función desempeña el patrón lingüístico heredado de un hablante no español y qué lugar ocupa en su consciente lingüístico. Finalmente, esta investigación se propone sugerir una serie de actividades escolares que sirvan para mejorar la relación entre el modelo lingüístico de herencia⁶ y el modelo social en que se inserta el alumno,

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

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

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

2. QUÉ ESPAÑOL QUIERO HABLAR

Los protagonistas del flujo migratorio anteriormente descrito han sufrido un contacto entre su variedad lingüística y la que se habla en la zona de España en la que han vivido. En muchos casos estos individuos han cambiado de ubicación dentro de la península y han tenido experiencias distintas también desde el punto de vista comunicativo y cultural⁷. Tanto los adultos como los niños se han enfrentado en algún momento a la decisión qué español hablar y han tenido que tomar una decisión, todo ello con mayor o menor grado de consciencia según las circunstancias sociales de cada individuo y su grado de competencia lingüística. Esta decisión valora parámetros de competencia lingüística, lealtad sociolingüística e integración y no siempre es fácil porque en algunas circunstancias puede conllevar una consecuencia profesional o económica.

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

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

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

El adulto es consciente de esta diferencia y puede aprender a incorporarla como parte de su actividad profesional, dejando para el ámbito familiar y de amistad la realización de su modalidad originaria⁸. Los inmigrantes mayores de 30 años muestran ya un uso lingüístico consolidado y no quieren perderlo, pero son conscientes de la conveniencia de restringirlo al ámbito familiar en pro de una mejor y más eficaz proyección socio-laboral. En muchos casos tienen un gran concepto de su modalidad lingüística por lo que aceptan su atenuación solo en función de crear empatía en su entorno y adaptarse a él⁹.

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

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

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

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

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

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

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

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

De otra parte, sus padres no siempre aprecian como mejor la modalidad lingüística española¹⁰, por lo que en muchos casos censuran expresiones y usos aprendidos por los hijos en el entorno educativo. La conducta “está bien / mal dicho” se reproduce también en el hogar.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2.2. *Condiciones de relación: los grupos marginales*

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

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

Para ello se desarrolla una estrategia de cohesión en la que las directrices vienen marcadas por la identificación positiva del componente americano frente a lo español, como externo y ajeno al grupo, aunque necesario para su desarrollo actual¹². Esos lazos de cohesión son precisamente lo que da sentido a la pertenencia al grupo y los reafirman frente al entorno exterior.

Cuanto más marginal sea este grupo –el caso más radical son las pandillas y grupos excluyentes–, mayor cohesión interna existirá entre los miembros, sometidos en estos casos a códigos estrictos de comportamiento y expresión¹³.

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

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

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

no siempre se pueden resistir¹⁴; lo cierto es que esa presión puede ser lo suficientemente intensa como para que algunos de ellos se hayan planteado en algunas ocasiones la adaptación al modelo español¹⁵.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

En el caso de los adultos o jóvenes que van a insertarse en el mundo laboral, este proceso de adaptación se acelera, muchas veces de manera inconsciente¹⁶. El temor a no ser aceptados, el deseo de empatizar con los

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

compañeros¹⁷ o la propia inseguridad lingüística aceleran este proceso. El objetivo, en resumen, es asimilar para ser asimilados.

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

La madurez educativa y el desarrollo de la personalidad en la adolescencia permiten al individuo desarrollar de forma más consciente unas estrategias lingüísticas que, si bien siguen condicionadas por el entorno, le permiten incorporar en cierta dosis sus marcas lingüísticas de herencia¹⁸. Esto tiene al menos una doble ventaja al actuar como reafirmador de la personalidad y también como tributo a su grupo, con el que aún se siente conectado.

En estos casos, el aprendiz desarrolla una estrategia integradora que le permita ir desde su modalidad familiar a la social aprendida sin rupturas, desarrollando una selección de rasgos en función del oyente y de su propia identidad lingüística. Con frecuencia estos alumnos no se sienten diferentes desde el punto de vista lingüístico en el centro escolar, aunque se puede observar aún la presencia de formas de su lengua de herencia marcadamente arraigadas en el entorno familiar. El desarrollo personal del joven y su ámbito de influencia condicionarán la pervivencia o no de estas marcas lingüísticas familiares¹⁹.

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

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

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

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

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

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

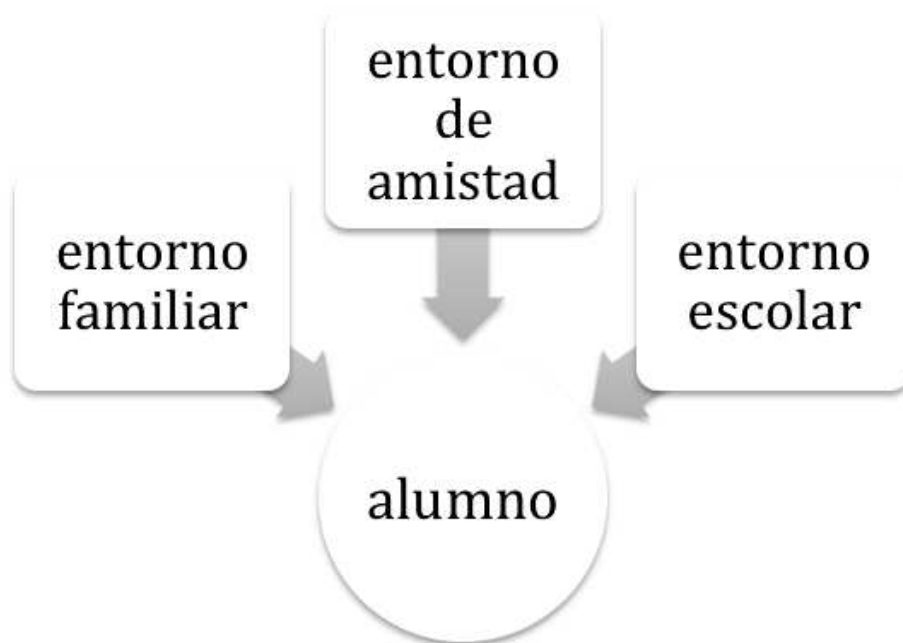


Fig. 3: Entonos sociolingüísticos y socioafectivos

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

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

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

Al tiempo que se puede desarrollar la actitud diglósica citada anteriormente (cfr. § 2.3), todas estas circunstancias pueden minar severamente la autoestima²⁰ del alumno, con lo que ello conlleva para su desarrollo como persona y como estudiante.

El *Currículum Integrado de las Lenguas* propone “para cualquier lengua, pero sobre todo en lengua extranjera, promover la exposición a la lengua oral y escrita en sus variedades regionales y registros sociales más frecuentes” (Maeso Rubio, 2008: 44), pero la recomendación de lo que podría ser una apertura a las variedades del español en el aula queda descrito así: “Se trataría de promover un conocimiento básico de las diferencias en el nivel sonoro, léxico, sintáctico y pragmático” (Maeso Rubio, 2008: 44). Sobra decir lo insuficiente de este enfoque y falta por comprobar que el citado currículo considere la integración de hablantes de español ajenos a modalidades peninsulares²¹.

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

3. IDENTIDAD LINGÜÍSTICA Y APRENDIZAJE

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

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

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

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

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

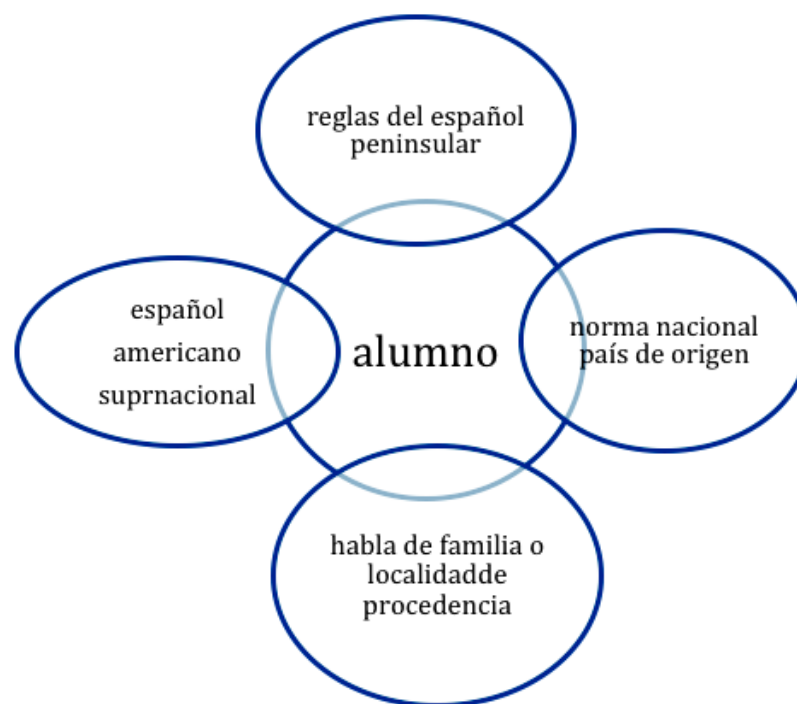


Fig. 4: Conjunto de normas y reglas de referencia para los alumnos hispanoamericanos

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



Fig. 5: Tensión y alejamiento entre las variedades lingüísticas

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

Ser un sistema individual, propio de cada aprendiz

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

Ser autónomo, regirse por sus propias reglas

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Fig. 6: Proceso cognitivo de sustitución

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

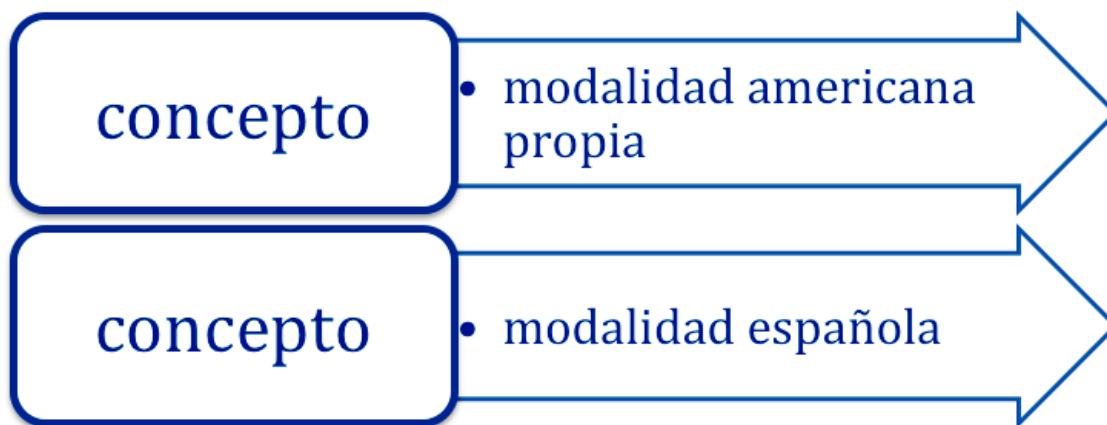


Fig. 7: Proceso cognitivo de coexistencia

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

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

Prácticamente cualquier actividad que promueva los factores afectivos y la autoestima en el aula ayudará a estos alumnos de forma individual²² pero queda por resolver la puesta en común. El problema de estos estudiantes no es solo cómo se ven sino como son vistos por sus compañeros, vecinos, padres, etc., es decir, qué les devuelve cada día el espejo sociolingüístico en el que se miran. Además de actividades como las citadas anteriormente, aquí es mucho lo que puede hacer el entorno escolar a través de la explicación y comprensión de usos que no son incorrectos en el español y que solo implican pertenecer a una variedad diatópica de las muchas que tiene este idioma.

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

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

Lógicamente, el profesorado debe tener una clara formación respecto a los rasgos lingüísticos que son fruto de la variedad del español en el mundo y los que son una marca social de nivel y, en este último caso, decidir en qué medida perjudica la formación del alumno y por tanto debe ser sustituida conforme avanza el proceso de aprendizaje²³.

4. PROPUESTA DE ACTIVIDADES

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

4.1. Actividades de padres e hijos

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

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

de origen y en muchos casos son conscientes de esta carencia²⁴. La nueva vida en España es también para ellos una oportunidad de educación y formación profesional en la que pueden participar de forma proactiva. Acercar la distancia educativa entre padres e hijos mejora la percepción de estos últimos hacia sus progenitores y lo que ellos simbolizan.

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

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

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

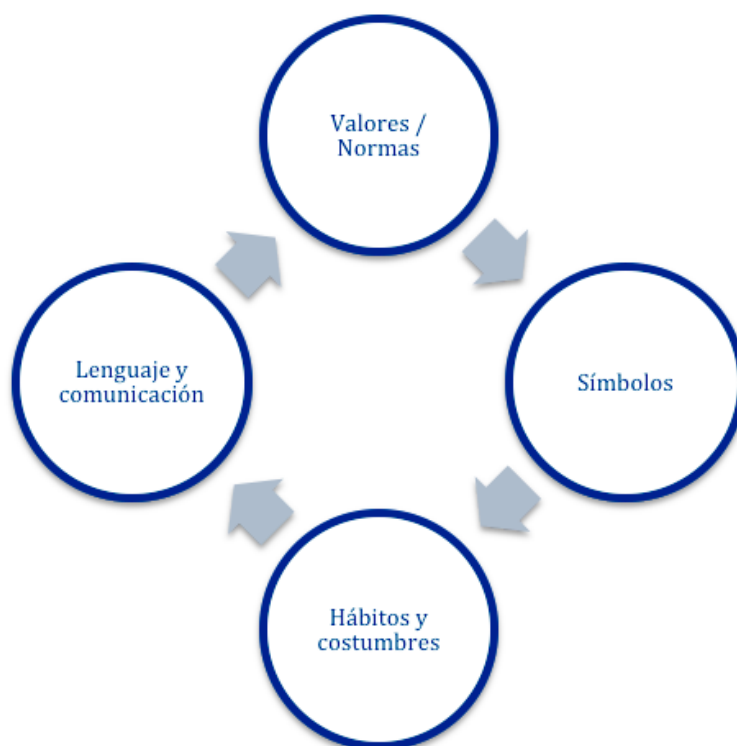


Fig. 8: Proceso de captación y expresión de valores culturales y sociales de herencia

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

4.2. *Historias de vida y tesoro audiovisual*

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

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

pueden extraer y comentar muchos factores comunes a familias muy distintas²⁶.

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

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

Es recomendable terminar con una actividad global intercultural en la que los alumnos hablen de los juicios y preconcepciones de las que han sido objeto, experiencias positivas y negativas²⁷ que pueden ahora consolidar integrándolas en su propia historia y transmitiéndolas a su entorno o a sus futuros descendientes.

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

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

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

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

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

4.3. Es de mi país, es de todos

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

- construir un medio por el que fluyan descripciones de otros compatriotas famosos y sus logros
- atenuar situaciones de desarraigo y desconexión con el entorno comunicativo presente
- fomentar la autoestima y motivación como procedentes de un país del que quizás sus compañeros no saben mucho²⁸ pero que tiene una presencia en el escenario internacional que puede ser expresada en símbolos populares

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

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

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

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

5. CONCLUSIONES

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

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

Por ello, se hace urgente encontrar estrategias y actividades como las anteriormente sugeridas que permitan desarrollar en clase las distintas variedades del español sin preconcepciones ni juicios tópicos. Queda para otro trabajo revisar en qué medida los libros de textos españoles de enseñanza primaria y secundaria tratan los rasgos culturales y lingüísticos de los países americanos, en qué medida aparecen los tópicos y cómo se retroalimenta a través de los materiales docentes esta imagen estereotipada²⁹.

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

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

BIBLIOGRAFÍA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Comité editorial:

Jane Arnold, M^a Auxiliadora Castillo Carballo
Juan M. García Platero
Alejandro Gómez Camacho
Mirjami Matilainen

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



ISBN: 978-84-697-1296-2