

## Propuestas educativas plurilingües y multiculturales para desarrollar la competencia intercultural

Antonio R. Roldán Tapia

*Universidad de Córdoba*

### Resumen

El desarrollo de la competencia intercultural es un objetivo educativo europeo que surge para dar respuesta a la diversidad lingüística y cultural que presenta el entramado social de los países correspondientes. No se trata simplemente de que los grupos culturales que participan de una misma sociedad convivan sino de que sean capaces de interactuar entre sí. El reconocimiento del otro y el respeto al potencial lingüístico de cada persona conforman los principios necesarios para que el sistema educativo sea capaz de desarrollar en el alumnado una competencia intercultural. Estos dos principios se sustentan en el concepto de Plurilingüismo, auspiciado por la División de Política Lingüística del Consejo de Europa, y en el de multiculturalidad, ampliamente aceptado por el mundo académico norteamericano.

### Abstract

The development of intercultural competence is a European educational goal which tries to give the appropriate answer to the linguistic and cultural diversity that is observed in the respective societies. It is not a question of different social groups coexisting at the same time, but a question of different social groups interacting with each other. The recognition of the others and the respect for the linguistic potential of each person make up the principles that school systems need in order to develop the students' intercultural competence. Both principles are based on the notion of Plurilingualism, which is fostered by the Language Policy Division of the Council of Europe, and on the notion of multiculturality, which is nowadays widely accepted by American scholars.

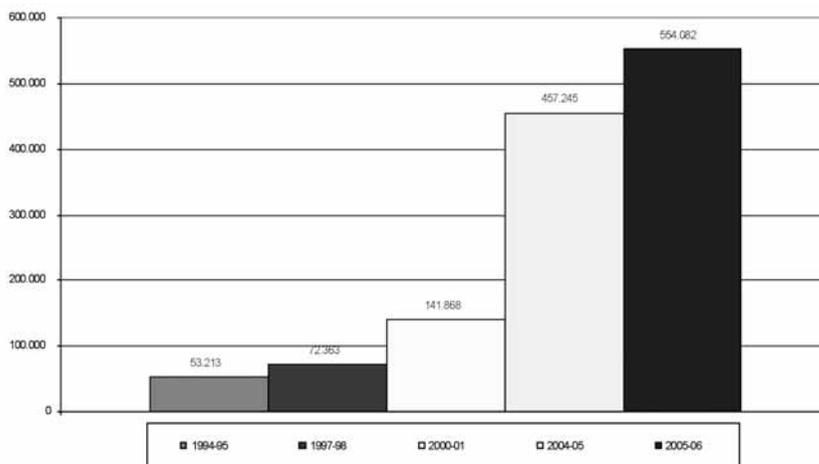
### Introducción

La diversidad social y cultural existente en muchos países europeos desde la época de la descolonización se ha visto incrementada en las últimas

décadas con la llegada de inmigrantes de, prácticamente, todos los rincones del mundo. La presencia de esta población inmigrante ha transformado la sociedad de estos países, incluyendo incluso a aquellos que durante una generación, como en el caso español, fueron emisores en vez de receptores de los flujos migratorios. La inmigración es, por tanto, un fenómeno de gran trascendencia, que se hace permanente y crece, y que tiene una importante repercusión en todos los ámbitos y esferas sociales.

El sistema escolar es un reflejo de esta transformación social. Nuestras escuelas han pasado de tener una población escolar extranjera de 53.213 alumnos en el curso 1994-95 a los 457.245 del curso 2004-2005. El incremento en una década ha rebasado cualquier expectativa, llegando a multiplicarse por diez, la cifra de alumnos atendidos en el curso 2005-2006 (Tabla 1).

Tabla 1. *Alumnado extranjero en España*



Fuente: MEC (2005) y MEC (2006)

Es bien cierto que desde todas las administraciones educativas se está haciendo un esfuerzo por dar la respuesta escolar necesaria a las necesidades de este alumnado (Durán Morgado, 2006), pero las relaciones interculturales que se observan en el sistema escolar nos llevan a pensar que tanto el alumnado extranjero como el nacional deben poseer una competencia intercultural que les enseñe a desenvolverse en cualquier situación en la que se encuentren con cualquiera que sea su interlocutor. Por tanto, la competencia intercultural, no es algo que afecta únicamente a la población inmigrante, no es restrictiva, sino comprensiva y deseable para todos los grupos culturales que conforman una sociedad.

En el ámbito educativo, hablar de competencia es hablar de un conjunto de potencialidades que un aprendiz puede llegar a desarrollar. Sin duda alguna, la competencia intercultural puede establecerse como uno de los grandes objetivos de futuro, hacia los que los sistemas educativos deben dirigir su toma de decisiones. Para hacer de la competencia intercultural una realidad (Camilleri, 2002, p. 11; Kramsch, 1993, p. 205), es imprescindible entender la cultura como una competencia que se puede desarrollar y no un objetivo de estudio en sí mismo.

De tal calado es el concepto de competencia intercultural que el Consejo de Europa, a través del Centro Europeo de Lenguas Modernas, ha dedicado enormes esfuerzos en el desarrollo de actuaciones conducentes a su conocimiento y difusión en los sistemas educativos de los países miembros (Byram y Tost Planet, 2000; Huber-Kriegler, Lázár y Strange, 2003; Lázár, 2003).

### *El concepto de cultura*

Esta concepción contemporánea de la cultura como competencia y no como un mero concepto, objeto de adquisición, va más allá incluso de las definiciones y diferencias del término cultura que se han manejado en los últimos años.

De un modo tradicional, la cultura se ha entendido como el conjunto de elementos artísticos e históricos que configuran el ser de un país o una comunidad: su literatura, su pintura, su música, su escultura, etc. De un modo alternativo se ha considerado la cultura como el conjunto de aspectos más cotidianos de la vida diaria de un grupo social. Esta cotidianeidad se ha transformando a veces, desafortunadamente, en estereotipos como el del autobús rojo de dos plantas como algo estrechamente asociado a la cultura inglesa. Estos dos modos de definir la cultura, uno formal y otro informal, han sido etiquetados como cultura con “C”, el primero, y cultura con “c”, el segundo.

Las definiciones manejadas recientemente entre los especialistas en la materia se expresan en estos términos; para Banks (1999, p. 54) la cultura es el modo de vida de un determinado grupo social: los valores, símbolos, interpretaciones y perspectivas que distinguen a un grupo social de otros dentro de las sociedades modernas; para Corbett (1999, p. 2) la cultura se considera como un fenómeno mental: su base es un conjunto variable de creencias, valores y actitudes que son compartidas por un determinado colectivo. Este conjunto de valores y creencias socialmente compartido genera ciertos tipos de comportamiento –incluyendo cualquier modo de comportamiento lingüístico, desde tener una charla a escribir un poema. El Consejo de Europa

(2001, pp. 102-103) define la cultura como un conjunto de factores que incluyen la vida diaria, las condiciones de vida, las relaciones interpersonales, los valores compartidos, actitudes y creencias, el lenguaje corporal, las convenciones sociales y los comportamientos rituales.

Esta última definición del Consejo de Europa es la que podemos y debemos utilizar para el desarrollo de la competencia intercultural en tanto en cuanto contempla un elemento tan dinámico como son las relaciones interpersonales. Tres acciones, al menos, son necesarias para la consecución de este objetivo (Consejo de Europa 2001, p. 104; Camilleri, 2002, p. 12; Tomalin & Stempleski, 2003, p. 5):

- a) tomar conciencia de las conductas basadas en la propia identidad cultural; entendiendo cuáles son los valores, ideas, actitudes, etc., que nos diferencian de otros grupos sociales;
- b) tomar conciencia de las conductas basadas en la cultura de los otros, asumiendo el importante valor del reconocimiento de la diferencia;
- c) ser capaz de explicar los propios posicionamientos culturales, que, en ningún caso, se deben afirmar por la negación de los posicionamientos de los demás.

Por tanto, parece evidente que el reconocimiento de la diversidad cultural dentro y fuera de un grupo social y el respeto al uso de diversas lenguas como medios de comunicación están en la base del desarrollo de la competencia intercultural.

Para conseguir lo primero es indispensable reconocer el valor del enfoque multicultural como elemento favorecedor de la diversidad y de la educación para la ciudadanía democrática, y el plurilingüismo como política educativa que reconoce el potencial innegable que tiene cualquier lengua para conseguir un fin comunicativo.

## **El Plurilingüismo**

Hace aproximadamente casi treinta años, la entonces Comunidad Económica Europea (1977) abordaba la siguiente cuestión en una Directiva Comunitaria:

*“Los estados miembros, de conformidad con sus situaciones nacionales y sistemas jurídicos, adoptarán las medidas pertinentes para ofrecer en su terri-*

*torio una enseñanza gratuita a favor de los hijos [de todo trabajador nacional de otro estado miembro], que incluya, especialmente, la enseñanza de la lengua oficial o de una de las lenguas del Estado de acogida, adaptada a las necesidades específicas de estos hijos. [...] Los Estados miembros adoptarán las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas.”*

La realidad social observable en los países que conforman el Consejo de Europa, los 25 de la unión más el resto de naciones del continente, ha superado las restricciones relativas y excluyentes de los hijos de los trabajadores de los estados miembros.

Es en fechas más recientes, a través de la Recomendación 1383 (1998) y la Recomendación 1539 (2001), cuando el Consejo de Europa adopta una postura más acorde con la realidad, reconociendo la diversidad lingüística como un valor y apostando por un enfoque plurilingüe para las políticas lingüísticas que desarrollen los estados miembros.

El Plurilingüismo tiene como punto de partida la publicación por parte del Consejo de Europa en 2001, del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas, que es el documento que ya está guiando y va a dirigir las políticas lingüísticas, en su conjunto, en el contexto europeo en los próximos años. El Marco Común Europeo de Referencia toma como principio articulador el Plurilingüismo, que define como (Council of Europe, 2001b, p. 4) el conjunto de medidas encaminadas a desarrollar un repertorio de competencias comunicativas en el hablante con independencia de cuales sean las lenguas en las que la comunicación se pueda producir.

Las políticas plurilingües no pretenden sustituir la lengua de origen por la lengua de recepción o integración del ciudadano, ni se resumen en la simple coexistencia de varias lenguas, ni en la enseñanza de varias lenguas extranjeras en el sistema escolar.

El Plurilingüismo es un concepto abierto, que no elimina ni sustituye, sino que pretende ir añadiendo potencial comunicativo al ciudadano en cualquier lengua posible, en un proceso –el del aprendizaje de lenguas– que se entiende como algo que ocurre a lo largo de toda la vida y no se circunscribe únicamente al contexto escolar, aunque éste, obviamente, tenga un papel determinante.

La propuesta de elaboración y utilización del Portfolio Europeo de las Lenguas como documento estándar, cuyo uso se desea por parte de todos los ciudadanos que viven en los países europeos en un futuro no muy lejano, conlleva, por una parte, la posibilidad del reconocimiento oficial del reper-

torio comunicativo propio de cada persona en las lenguas que conozca y utilice, y, por otra, supone la posibilidad de integración y el reconocimiento lingüístico de la población inmigrante –que en muchos casos utiliza alguna variedad de las lenguas europeas, con algunos rasgos dialectales propios, como primera o segunda lengua–.

La superación de la barrera del sistema escolar como el espacio y el tiempo en el que se produce la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, junto con la aplicación y el reconocimiento del Portfolio de Lenguas personal de cada ciudadano suponen los dos mayores avances que el Plurilingüismo puede ofrecer a la consecución de la competencia intercultural. Las tres secciones de las que se compone el Portfolio –Pasaporte Lingüístico, Biografía y Dossier– proporcionan suficientes oportunidades para el reconocimiento de la competencia comunicativa de cualquier persona.

El Pasaporte Lingüístico lo actualiza regularmente el titular. Refleja lo que éste sabe hacer en distintas lenguas. Mediante el Cuadro de Autoevaluación, que describe las competencias por destrezas (hablar, leer, escuchar, escribir), el titular puede reflexionar y autoevaluarse. También contiene información sobre diplomas obtenidos, cursos a los que ha asistido así como contactos relacionados con otras lenguas y culturas. En la Biografía se describen las experiencias del titular en cada una de las lenguas y está diseñada para servir de guía al aprendiz a la hora de planificar y evaluar su progreso. El Dossier contiene ejemplos de trabajos personales para ilustrar las capacidades y conocimientos lingüísticos: (certificados, diplomas, trabajos escritos, proyectos, grabaciones en audio, vídeo, presentaciones, etc.).

De las ventajas de su uso Megías Rosa (2001, p. 114) señala las siguientes, entre otras varias:

- El aumento de la motivación.
- El aumento de la autoconfianza del alumnado.
- El incremento de la reflexión sobre habilidades y conocimientos.
- El énfasis en la comunicación.
- El desarrollo de las propias habilidades lingüísticas.

No cabe duda que las políticas educativas y lingüísticas que adopte cada autoridad educativa van a determinar la consecución de este macro-objetivo de carácter europeo. En este sentido, el Plan de Fomento del Plurilingüismo, impulsado por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (2005) es un claro ejemplo del avance en este ámbito, tanto en la atención al menor en edad escolar como adulto, y tanto al ciudadano nacional como al inmi-

grante. Dentro de los cinco campos de actuación preferente que contempla el Plan, los programas de “Plurilingüismo y Sociedad” y, más en particular, el de “Plurilingüismo e Interculturalidad” dan respuesta al conjunto de necesidades que plantea un colectivo de población como es el inmigrante, con una extensa riqueza cultural y lingüística.

## La multiculturalidad

Para definir la multiculturalidad, podemos empezar por una posible situación real: pensemos en dos jóvenes británicos. Ambos tienen un pasaporte que les identifica como tales, los dos son estudiantes en la misma universidad, tanto uno como el otro son aficionados del Manchester United y disfrutan con un buen *fish and chips* (patatas y pescado). Los dos estudian español como lengua extranjera y planean pasar una semana de vacaciones en la Costa del Sol.

Sin embargo, uno de ellos es rubio, con ojos azules, es la primera persona de su familia que habla otro idioma diferente al inglés, es Protestante y su nombre y apellidos coinciden con el estereotipo asociado a un inglés: John Lewis. La otra es una chica morena, de pelo y ojos negros, que habla Urdú en casa con su familia y se relaciona con la comunidad pakistaní de su ciudad, y cuyo nombre es Kamala Hussein.

Como es evidente, los dos son representantes de la cultura británica actual, pero a la vez son diferentes entre sí. Este hecho es algo que caracteriza a las sociedades occidentales contemporáneas. Ninguna sociedad occidental tradicional (francesa, inglesa, norteamericana o, incluso, española), ni los valores culturales que las representan, se corresponden con un grupo monolítico y homogéneo, como solía ocurrir no hace mucho tiempo.

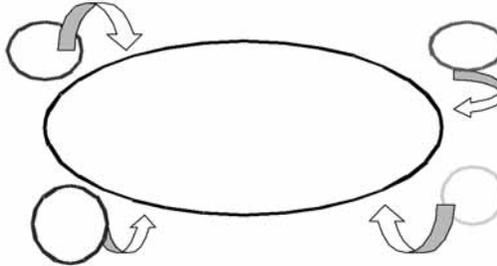
Como bien dice Banks (1999, p. 26), ni siquiera la mayoría blanca forma un grupo homogéneo en estas sociedades occidentales: “*la palabra Blanco oculta más de lo que revela*” (*the word White conceals more than it reveals*). Esa mayoría blanca es heterogénea y está formada por individuos de distinto sexo, diferente creencia religiosa, diferente posición ideológica, diferente tendencia sexual o diferente lengua materna, entre otras variables. Con otras palabras también lo confirma Camilleri (2002, p. 23): “*De hecho, la diversidad dentro de las culturas probablemente supera la diferencia entre culturas*” (*In fact, the diversity within cultures probably exceeds the difference between cultures*).

La multiculturalidad (Sleeter y Aclaren, 2000) tuvo sus orígenes en la aparición del Movimiento por los Derechos Civiles (*Civil Rights Move-*

ment), encabezado por Martin Luther King, en los años 60 y se vio reforzada por movimientos sociales como la lucha de la mujer por la igualdad o el desarrollo de la educación bilingüe en las escuelas norteamericanas (Crawford, 1999).

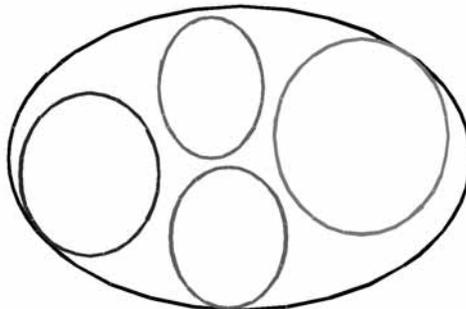
La evolución del modelo de sociedad monocultural al de sociedad multicultural queda reflejado perfectamente en dos imágenes, una de ellas ya clásica: durante mucho tiempo, se habló de la sociedad norteamericana como de “un crisol de fundición” (*a melting pot*), en el que las diferentes culturas se fundían, como los minerales, para unirse a la cultura dominante, al material principal, formando una especie de aleación. Esta concepción de la sociedad conlleva la eliminación de los rasgos distintivos de las minorías.

Figura 1. Asimilación (*crisol de fundición*) [*meeting pot*]



La imagen contemporánea de una sociedad multicultural es la de “una fuente de ensalada” (*a salad bowl*), en la que todos los grupos étnicos y culturales se mezclan, como las verduras, manteniendo su propia identidad, su propio sabor, pero compartiendo los principios y valores que rigen la sociedad, compartiendo figuradamente el aliño añadido a esas verduras.

Figura 2. Multiculturalidad (*fuentes de ensalada*) [*salad bowl*]



Algunos estudios dejan una clara huella de que la multiculturalidad no es una moda sino una realidad indiscutible. Por ejemplo, en nuestro sistema educativo, un estudio de López de Blas (2000) nos da unas indicaciones de los cambios que se han producido en los últimos años para el profesorado de inglés en España y cómo este profesorado percibe los mismos. Así, en la pregunta 17, en la que se cuestiona cuáles son los retos profesionales a los que tiene que hacer frente el profesorado en nuestro sistema educativo, la respuesta *dealing with multicultural classes* (tratar con clases multiculturales) recibía un 0% de respuestas en 1995, pasando a un 100% cinco años más tarde.

En un contexto diferente al anterior, Prenz (2001) presenta la percepción de unas alumnas de un colegio religioso femenino de Austria, que para realizar un proyecto escolar con un centro británico, debieron entrevistar a un grupo de *punks* de su ciudad. Estas alumnas admitían una distancia cultural tan grande con el grupo de *punks* que tuvieron que hacer uso de una tercera persona de su misma edad y su misma ciudad para que hiciera de mediadora.

Llevado todo esto al aula, el reflejo de la multiculturalidad en la educación se resume en la aceptación y conocimiento de otros individuos diferentes a nosotros, que comparten nuestra vida en sociedad, pero que tienen un bagaje cultural, étnico, religioso, lingüístico o de cualquier otro tipo diferente al que nosotros poseemos. De forma más detallada, los objetivos de la educación multicultural se podrían resumir de la siguiente forma (Banks, 1999, pp. 1-5):

- Conseguir que el individuo gane en el conocimiento de sí mismo, por medio de la perspectiva que otras culturas pueden ofrecer.
- Proporcionar al estudiante las alternativas culturales y étnicas que el currículo tradicional ignora.
- Concienciar al alumnado de que éste no es un movimiento contra la mayoría, ni contra la civilización occidental, ni contra su grupo social, sino que muy por el contrario, ha nacido de las ideas de justicia, igualdad y libertad que caracterizan a las democracias occidentales. No es un movimiento que pretende dividir sociedades muy unidas, como en apariencia son las europeas occidentales, sino que, por el contrario, pretende servir de ayuda para cohesionar una sociedad que ya está fragmentada o que camina hacia ello, en la mayoría de los casos, por motivo de los movimientos migratorios.
- Otro objetivo importante consiste en capacitar al estudiante con las destrezas, habilidades y conocimiento necesarios que le permitan

funcionar dentro de su propia cultura, de la mayoritaria y a través de las restantes culturas existentes en la sociedad. La educación multicultural no es sólo para grupos minoritarios, sino también, y por igual, para la mayoría dominante.

- La educación multicultural actúa como paso intermedio para un tipo de educación global, que tiene como objetivo el conocimiento, la aceptación y el reconocimiento de otras comunidades culturales existentes más allá de las propias fronteras del país y sociedad en la que vive el sujeto.

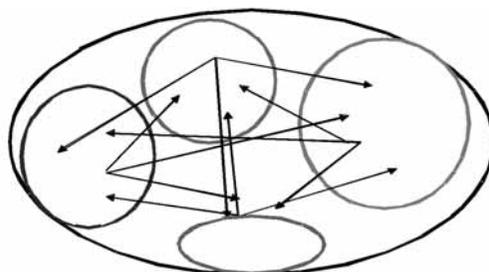
Es importante que no dejemos de aclarar algunas cuestiones terminológicas, pues parece haber cierta confusión en la utilización de los términos *multicultural* e *intercultural*. De acuerdo con Coulby (1997), lo multicultural es más propio de Estados Unidos mientras que la noción de interculturalidad se emplea más en Europa. Esto se debe a la distinta configuración de ambas sociedades: en Estados Unidos, la cultura y lenguas de los indios nativos americanos fueron aniquiladas así como la mayoría de su población. A partir de ese momento, la cultura blanca protestante fue la dominante y las distintas oleadas de inmigrantes, aunque intentaron conservar parte de su identidad, se fueron sumando a la configuración de un único estado nacional. En Europa, sin embargo, incluso desde antes de la llegada de inmigrantes no-blancos, los diversos estados nacionales han estado constituidos por pueblos con una fuerte conciencia nacionalista y con un débil bagaje de elementos comunes, hasta fechas muy recientes.

Es, por tanto, el concepto de diversidad étnica el que marca el concepto de *multiculturalidad* en Estados Unidos, mientras que en Europa es el concepto de nacionalidad y la relación entre las distintas nacionalidades lo que caracteriza a la noción de *interculturalidad*.

Green (1998, p. 95) es muy preciso en la definición de tres términos tan próximos como estos: según él, la *multiculturalidad* se centra en la diversidad de culturas que se pueden encontrar en un mismo espacio geográfico; la *cross-culturalidad* se ocupa de la orientación instrumental por conocer otras culturas, por ejemplo para el turismo o los negocios; mientras que la *interculturalidad* se ocupa de las situaciones propias del encuentro de culturas diferentes, como es en el caso de los países europeos.

Un intento más por clarificar la terminología nos lleva a la definición de Hart (1998) que entiende la interculturalidad como esa situación en la que se produce la interacción entre dos o más culturas diferentes.

Otras definiciones similares indican que la interculturalidad es un proceso de cohesión, de penetración mutua, un reestablecimiento del equilibrio

Figura 3. *Interculturalidad*

llevado a cabo armoniosamente sobre la base de elementos y comportamientos culturalmente diferentes. La interculturalidad es, a la vez, lo opuesto del etnocentrismo, pues a través de ella, se percibe el mundo y los seres humanos que lo habitan en una relación de igualdad.

La interculturalidad supone un avance frente a la noción de multiculturalidad; si la multiculturalidad es un concepto estático que explica las relaciones existentes entre los diversos grupos que conforman una sociedad, la interculturalidad es un concepto dinámico que responde a las relaciones posibles que se pueden dar entre diversos grupos sociales o culturales, con independencia de cuán diversos sean éstos en sí mismos.

### Propuestas de actuación

Por todo lo anterior tiene perfecto sentido el hablar de competencia intercultural como objetivo que se pretende conseguir a través de las actuaciones de cualquier sistema educativo.

Por tanto, una serie de principios, unos objetivos generales y unas propuestas de actuación concretas son necesarios para el logro de tal fin.

Dos principios fundamentales deben caracterizar los objetivos y propuestas siguientes:

- a) *Relativismo cultural*. Todas las culturas son iguales, a pesar y gracias a sus diferencias; todas y cada una de ellas presentan un escenario diferente en el que las relaciones humanas tienen lugar. El respeto del relativismo cultural conlleva la no aceptación de juicios de valor sobre una determinada cultura.
- b) *El reconocimiento del Otro*. La existencia del Otro, en igualdad de condiciones a las nuestras, y la necesidad de mantener la comunica-

ción con él, propicia el desarrollo de relaciones interculturales. Tres pasos fundamentales conlleva el proceso: (i) distanciamiento de nuestra propia percepción de la realidad, (ii) intento de asumir otras perspectivas para contemplar la realidad y (iii) negociación, para encontrar unos mínimos compromisos necesarios para evitar la confrontación e imposición de la cultura más fuerte sobre la más débil.

Los objetivos que se derivan de los principios anteriores y que podrían conformar una pedagogía en pro de la competencia intercultural podrían enunciarse de la siguiente manera:

- Preparar al alumnado para experimentar la diversidad como algo diario, evidente y natural.
- Preparar al alumnado no sólo para experimentar sino para reaccionar positivamente a lo diferente, para no contemplarlo como una amenaza sino como una fuente de interés.
- Crear un ambiente receptivo al intercambio de opiniones, puntos de vista, y percepciones de la realidad.
- Promover la comprensión hacia los problemas sociales y educativos que están en conexión con la diversidad cultural.
- Desarrollar la capacidad de pensar críticamente, defender y argumentar las propias opiniones, así como aceptar las de los demás en una relación de igualdad.
- Desarrollar habilidades que favorezcan la resolución de problemas, y en especial, los problemas sociales.
- Desarrollar la destreza de cooperación en las tareas de grupo.

Las tres propuestas concretas de actuación que se proponen a continuación definen la aplicación real de lo anterior en el entramado actual del sistema educativo.

- a) Reforma de los planes de estudios de la Universidad española, creando la especialidad de Español como Lengua Extranjera o Español como Segunda Lengua (EL2), que sería más preciso en el caso al que ahora nos referimos. La respuesta que la Universidad debe dar a la realidad social implica que esa reforma de planes de estudios afecte tanto a los estudios que conducen a la formación de Maestros de Primaria como a la titulación de Filología, de donde salen habitualmente los futuros Profesores de Secundaria. Si entendemos que los estudiantes que llegan a nuestro siste-

ma escolar tienen una necesidad especial por su contexto de procedencia, la Universidad debe crear dentro de la especialidad de Educación Especial, una variante más para sumar a las ya existentes de Audición y Lenguaje, por una parte, y Pedagogía Terapéutica, por otra. De modo similar, la Licenciatura en Filología Hispánica no ha dado respuesta a la demanda de Español como Segunda Lengua, satisfaciéndose esta demanda por medio de Másters y cursos de formación en instituciones privadas. Sin duda alguna, quedan muy distantes los objetivos y contenidos del área de Español como Segunda Lengua de las materias como Gramática Histórica, Dialectología o cualquiera de las distintas Literaturas, que conforman los planes de estudio actuales de la Filología Hispánica.

- b) Creación de los Departamentos de EHOL (Español para Hablantes de Otras Lenguas) en la enseñanza no-universitaria y su infraestructura de apoyo. A pesar de contar con un número de profesores que participan en las actuaciones propias del Aula Lingüística, el crecimiento del alumnado inmigrante necesita de la creación de una plantilla de profesorado estable y una estructura similar a la existente para ESOL (*English for Speakers of Other Languages*) en los distritos escolares norteamericanos. Esa estructura podría incluir alguno de los siguientes servicios: un departamento encargado de hacer la evaluación de la competencia lingüística del alumnado, una escuela intensiva de verano como medida de choque para los recién llegados, un Equipo de Orientación independiente, un servicio de apoyo a las familias para favorecer una rápida integración, un equipo de traducción e interpretación, etc., entre otros.
- c) Reforma importante de la Educación de Personas Adultas. Acompañando al anterior conjunto de medidas, los Centros de Educación Permanente deberían marcarse como una nueva prioridad la atención a las personas adultas inmigrantes cuya integración social resulta aún más difícil que la de los menores de edad. Muchas de estas personas llegan con una escolarización insuficiente y, a veces, nula, desde sus países de origen, resultándole la barrera lingüística un verdadero impedimento para su integración en el mundo laboral y, por consiguiente, en el entramado social.

## Referencias

- Banks, J. (1999). *An introduction to multicultural education*. Boston, Ma: Allyn & Bacon.
- Byram, M. y Tost Planet, M. (eds.) (2000). *Social identity and the European dimension: intercultural competence through foreign language learning*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

- Camilleri, A.G. (2002). *How strange! The use of anecdotes in the development of intercultural competence*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- C.E.E. (1977). Directiva Comunitaria 77/486/CEE de 25 de Julio de 1977. *Boletín Oficial de la CEE* de 6 de agosto.
- Consejería de Educación (2005). Acuerdo de 22 de marzo de 2005, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el Plan de Fomento del Plurilingüismo en Andalucía. *BOJA núm. 65*, de 5 de abril de 2005.
- Corbet, J. (1999). Chewing the fat is a cultural issue. *IATEFL Newsletter*, 148, 2-3.
- Coulby, D. (1997). Intercultural education in the United States of America and Europe: some parallels and convergences in research and policy. *European Journal of Intercultural Studies*, 8/1, 97-104.
- Council of Europe (1998). Recommendation 1383. *Linguistic diversification*. [<http://assembly.coe.int>]
- Council of Europe (2001). Recommendation 1539. *European Year of Languages*. [<http://assembly.coe.int>]
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press and the Council of Europe.
- Crawford, J.W. (1999) *Bilingual education: history, politics, theory and practice*. Los Angeles: Bilingual Education Services.
- Durán Morgado, M. (2006). Plan de acogida al alumnado extranjero. *Andalucía Educativa*, 55, 40-42.
- Green, A. (1998). Interculturality and intercultural awareness in schools and classrooms. En Barzano, G.; Jones, J. & P. Spallanzani (eds.), *Same differences. Intercultural learning and early foreign language teaching*. Torre Boldone: Grafital.
- Hart, W.B. (1998). What is intercultural relations? *The Edge: The E-Journal of Intercultural Relations*, 1/3. [<http://www.hart-li.com/biz/theedge/>]
- Huber-Kriegler, M., Lázár, I. y Strange, J. (2003). *Mirrors and windows. An intercultural communication textbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lázár, I. (2003). *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- López de Blas, M. (2000). Changing perceptions. *English Teaching Professional*, 17, 59-60.
- M.E.C. (2005). El alumnado extranjero en el sistema educativo español (1994-2005). *Boletín CIDE de temas educativos*, nº 11 de julio de 2005.
- M.E.C. (2006). *Datos básicos de la Educación en España en el curso 2006/2007*. [[http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS\\_Y\\_CIFRAS\\_WEB.pdf](http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/dcce/DATOS_Y_CIFRAS_WEB.pdf)]
- Megías Rosa, M. (2001). El Portafolio Europeo de las Lenguas. *Encuentro. Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 12, 111-120.
- Prenz, H. (2001). Exploring otherness, difference and similarity through social interaction. En European Centre for Modern Languages (ed.) *Living together in Europe in the 21<sup>st</sup> century: the challenge of plurilingual and multicultural communication and dialogue*. Proceedings of the 3<sup>rd</sup> colloquy of the European Centre for Modern Languages. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Sleeter, C. y McLaren, P. (2000). The origins of multiculturalism. *Rethinking Schools*, 15/1. [<http://www.rethinkingschools.org/>]
- Tomalin, B y Stempleski, S. (2003). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press. [Orig., 1993].