



Los nuevos aprendices del gallego. Articulando materiales para el empoderamiento lingüístico y la inclusión educativa

Miguel A Santos Rego

Universidad de Santiago de Compostela
miguelangel.santos@usc.es

Mar Lorenzo Moledo

Universidad de Santiago de Compostela
mdelmar.lorenzo@usc.es

Elena Samartino López

IES Monte Castelo, Burela (Lugo)

Aunque el crecimiento de la inmigración no ha sido en Galicia tan espectacular como en otras partes de España, es lo cierto que también ha ejercido sobre la escuela una importante influencia, hasta el punto de afectar a los usos y costumbres de tipo organizativo, metodológico y curricular por parte de los equipos directivos y, sobre todo, de los profesores en su afán de dar cumplida respuesta a tamaño desafío en su trayectoria profesional. En tal dinámica de cambio educativo y de transformación de los patrones comunicativos y de aprendizaje, dentro y fuera de las aulas, el tema de las primeras y segundas lenguas en contacto afecta de modo significativo (cognitiva, afectiva y motivacionalmente hablando) a la implicación de los alumnos con distinta procedencia cultural en sus cometidos y metas de aprendizaje. Tras un análisis de contexto, en el que repasamos algunos indicadores en la atención educativa al alumnado procedente de la inmigración en la citada Comunidad Autónoma, referimos, descriptivamente, una experiencia de centro en la comarca de la mariña lucense, cuyo eje de desarrollo actual pasa por la elaboración de unidades didácticas susceptibles de integrar aprendizaje curricular y aprendizaje lingüístico, a fin de que los alumnos de origen caboverdiano puedan avanzar, de manera equilibrada, en contenidos, procedimientos y actitudes. El aglutinante de ambos aprendizajes viene dado por un modelo comunicativo de enfoque por tareas.

THE NEW LEARNERS OF GALICIAN. ARTICULATING MATERIALS FOR LINGUISTIC EMPOWERMENT AND EDUCATIONAL INCLUSION

Even though the growth of immigration in Galicia has not been as impressive as in other parts of Spain, it has had an important influence on schools. It has affected the organization, methodology and curriculum of the schools. This influence can be felt in the case of management teams and, above all, teachers who try to face this new challenge in their career. In this situation, there are changes in communication and learning patterns inside and outside the classroom. These situations of contact between first and second languages affects students with different cultural backgrounds in their tasks and learning goals at the cognitive, affective and motivational levels.

In this article we review some indicators in educational services available to immigrant students in Galicia. Then we describe a project in a school in the area of “mariña lucense”. The teaching units in this project integrate curricular learning and language learning so that students from Cape Verde can make progress in a balanced way regarding attitudes, procedures and content. A task based communicative approach is shared by both types of learning..



1 Introducción

En todo proyecto migratorio se suceden expectativas y marcos de representación acerca de la sociedad en la que se quiere ser recibido, acogido, independientemente-

te del mayor o menor conocimiento previo que tengan las personas del contexto al que desean acercarse para trabajar y vivir, o simplemente para mejorar su existencia y la de su familia. Y también al margen de la claridad con la que los individuos se dirigen a un punto determinado de asentamiento, que no tiene, desde luego, por que ser el definitivo.

Naturalmente, en esa dinámica singular y colectiva se consideran una serie de factores, ponderados a la luz de situaciones definitorias del mismo contexto, o del soporte cognitivo y afectivo con el que algunos inmigrantes ya cuentan en los lugares de llegada, una suerte de capital social y comunitario del que echar mano para ir introduciéndose y asumiendo ritos de iniciación en el nuevo país.

Sin duda, el tema de la lengua, o de las lenguas, que ineluctablemente han de entrar en contacto, ocupa sitio destacado en la agenda mental o en los dispositivos de acción pragmática que van proyectando los sujetos en su trayectoria de desplazamiento, y en el recorrido de acomodación que han de afrontar lejos de sus referentes domésticos, de sus lugares fuertes o significativos, tantas veces evocados a través de genuinos usos lingüísticos.

Lenguaje y pensamiento se ubican mutuamente en la dilatación de sus márgenes activos, pero tal aseveración se ha descubierto asociada, y no en despreciable medida, a una dialéctica social y cultural que marca diferencias en el enriquecimiento educativo al que están, o han estado sometidos, los ciudadanos. La correlación no es perfecta pero las tendencias se extienden simétricamente a propósito de cómo la humana capacidad para la elaboración del discurso cuadra en lo sustantivo con tiempo de instrucción y de aprendizaje. La familia y sus *inputs*, perfilados según dimensiones económicas y socioculturales, cuenta notablemente en la optimización de lo que niños y jóvenes pueden llegar a ser.

Que la cuestión lingüística es insoslayable del fenómeno migratorio y de sus implicaciones sociales e identitarias lo demuestra el modo en el que se trazan y construyen sus vínculos -que para algunos son del todo punto estratégicos- con las políticas de integración, por lo cual no debe extrañar que determinadas propuestas en el seno de la UE incluyan cláusulas de tipo contractual entre el país y el solicitante de residencia, condicionando el acceso a la misma a la aprobación de una prueba o examen de idioma. Es, sin ambages, el punto de vista culturalista en la gestión política de la inmigración, basado en el análisis de las voluntades, más o menos adaptativas, que muestran los inmigrantes según patrones culturales encontrados en la sociedad de acogida. En la realidad de Galicia y, concretamente, en lo tocante a la comunidad caboverdiana asentada en la comarca de la mariña lucense, el tema es muy pertinente (ver Oca González, 2006a). La pregunta de fondo es si tal perspectiva nos empuja hacia situaciones de mayor equiparación o de mayor discriminación. En todo caso, este es uno de los ejes que definen la aguda controversia de los últimos tiempos entre clase política y clase académica.

2 Inmigración y usos lingüísticos

Ahora bien, si nos importa de verdad el intrincado tema de la inclusión hemos de prestar mucha atención al modo en que hablan, y a la lengua que utilizan, autóctonos e inmigrantes entre sí y cuando se comunican con otros ciudadanos. El análisis de la pretendida relación entre lengua de uso cotidiano y pautas reconocibles de 'integración' en un nuevo marco de referencia socio-cultural debe situarse en una perspectiva distinta según sean las características de la comunidad en cuanto a la prelación de usos lingüísticos por parte de la ciudadanía, deseo de asentamiento definitivo por los migrantes, cohesión interna de los distintos grupos culturales y política lingüística desde los poderes públicos.

Es la fusión de esos y otros factores lo que dibuja un panorama diferente en las Comunidades Autónomas existentes en España que cuentan con lengua propia, siendo ambas (castellano y euskera, catalán y castellano, gallego y castellano) plenamente oficiales en las instituciones y, por lo tanto, en el sistema educativo. Admitiendo que en la realidad esto es matizable, según territorios y centros de enseñanza, también es un hecho empírico la considerable expresión bilingüe en las referidas partes del Estado.

En Cataluña se ha optado hace tiempo por políticas de inmersión (algunos prefieren hablar de submersión) lingüística para todos los alumnos cuya lengua de origen no sea el catalán. Una elocuente distinción entre 'inmersión lingüística' y 'submersión lingüística' la podemos encontrar en el trabajo de Vila (1999) y que es susceptible de resumirse así: en el caso de la inmersión lingüística se defiende la voluntariedad de las familias en la elección de la lengua que desean para sus hijos en los primeros años de escolaridad. Además, se centra, fundamentalmente, en la comprensión de la L2, de modo que los niños y niñas puedan seguir las actividades que se vehiculan mediante esta lengua, creando contextos de uso para que la producción emerja; el caso de la 'submersión lingüística' es bastante distinto pues, si bien "es un programa de cambio de lengua hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, en ningún caso tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículo ni en su práctica educativa" (Vila, 1999, p. 156). Es fácilmente deducible que tal situación se parece bastante a la que tiene que afrontar el alumnado procedente de minorías e inmigrantes.

Sin embargo, en Galicia no ha sido, ni es el caso, a menos que se entienda por tal el *Decreto 124/2007, do 28 de xuño, polo que se regula o uso e a promoción do galego no sistema educativo* (DOG 29/06/2007) y que cumpliendo lo establecido en el *Plan Xeral de Normalización da Lingua Galega* aprobado por el Parlamento de Galicia el 21 de septiembre de 2004, obligaba a impartir el 50% de las materias en gallego. Concretamente, en los artículos 8 y 9 del citado Decreto se establecen las materias que se impartirán obligatoriamente en gallego en Primaria y en Secundaria Obligatoria. En Primaria se impartirán las áreas de matemáticas, conocimiento del medio natural, social y cultural y educación para la ciudadanía y derechos

humanos, garantizando la competencia lingüística propia del nivel en las dos lenguas oficiales de la Comunidad Autónoma. En Secundaria Obligatoria se impartirán en gallego las siguientes materias: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, matemáticas y educación para la ciudadanía. Cuando la materia de ciencias de la naturaleza se desdoble en biología y geología, por un lado, y física y química, por otro, ambas materias se impartirán en gallego.

En el artículo 15 de este mismo Decreto, se hace alusión a la exención de la calificación de las pruebas de evaluación de lengua gallega durante dos cursos académicos para el alumnado que, procedente de otras comunidades autónomas o de un país extranjero con lengua oficial castellana, se incorpore al sistema educativo en cuarto de educación secundaria obligatoria o en bachillerato. En todo caso, el alumno tendrá que asistir obligatoriamente a las clases como medio de integración lingüística y con la finalidad de que al final de ese plazo tenga un dominio adecuado de la lengua y pueda seguir las enseñanzas propias del nivel en que esté o vaya matricularse en igualdad de condiciones con los demás compañeros de clase.

No hay duda de que la lengua es el gran eje del capital simbólico de un país, por lo que siempre aparece indefectiblemente ligada a marcadores identitarios, cuya explotación social y cultural es bien distinta según ideas o plataformas de corte político y económico. Con todo, por más que influyan las grandes declaraciones presentes en el ordenamiento jurídico y normativo, es en la observación de las actitudes y conductas lingüísticas de la ciudadanía donde los inmigrantes encuentran el más fidedigno indicador de como discurren, y como se modulan, en la vida cotidiana, los usos de las lenguas que coexisten en un país. Naturalmente, su mayor o menor participación de tales elementos simbólicos en las distintas situaciones de la vida nos irá dando una medida, entre otras, del ritmo y dirección en que la inmigración afecta a la cohesión o abre nuevos márgenes a la ya existente diversidad. Es imprescindible atender a los aspectos técnicos y pedagógico-didácticos que afectan al aprendizaje lingüístico, pero sería ingenuo olvidar que también influyen, y mucho, las ganas que tengan los individuos que llegan hasta aquí de participar, de hablar y comunicarse. Y si eso no se produce, será con el tiempo cuando llegue a resolverse, si llegamos a hacerles ver que contamos con ellas y ellos en los proyectos que informan la construcción social.

3 Lengua gallega y población inmigrante

De todos modos, los autóctonos siempre ven con simpatía el esfuerzo de sus nuevos vecinos por convertirse en hablantes ordinarios de su misma lengua. De ahí que los Estatutos de Autonomía y, sobre todo, los Planes de Normalización Lingüística hayan previsto determinadas ‘hojas de ruta’ al respecto. La Comunidad Autónoma de Galicia no podía ser una excepción en cuanto a definición de estrategias posibles a seguir, considerando el aumento de la población inmigrante. Y así, desde septiembre del año 2004, en que el Plan fue aprobado por unanimidad de las

fuerzas parlamentarias, cuatro son los aspectos que orientan la reflexión (ver Silva, 2008, 58):

- La 'inmersión' en gallego que propicia la tipología de 'nichos de mercado' que los inmigrantes ocupan en Galicia, a saber, construcción, servicio doméstico, pesca y hostelería.
- El gallego puede convertirse en elemento clave en la estrategia de integración de cualquier individuo inmigrante (...) La asunción de los valores, de la lengua y de los modos de ser de los nativos puede proporcionarles a los que de entrada son percibidos como diferentes una buena vía de acceso de cara a su plena aceptación social.
- En el caso de las estructuras familiares, la presencia obligada del gallego en la enseñanza, de la que necesariamente participan los hijos de los inmigrantes en edad escolar, promueve su contacto con nuestro idioma.
- Como justificación de la persistencia en la defensa de una lengua, el Plan ofrece una comparación entre el fundamento de la reivindicación lingüístico-identitaria y el mismo deseo de conservación cultural que muestran los colectivos de inmigrantes. El argumento resultante sería este: somos gallegos y queremos seguir siéndolo, en la misma medida en que vosotros queréis seguir siendo peruanos, marroquíes o caboverdianos.

La misma investigadora da cuenta de una aparente asimetría en el cuadro motivacional que registra para niños y adultos inmigrantes a propósito de su desarrollo lingüístico en el idioma gallego. Haciéndose eco de lo que opinan directores y orientadores subraya la receptividad de los primeros, que están muy lejos, dice (Silva, 2008, 69) de interpretar la lengua gallega como una dificultad más, un añadido del que no se tenía noticia antes de la llegada. Sin embargo, en los adultos, la tímida demanda instructiva está ligada, casi en su totalidad, a la posibilidad de conseguir o mejorar su empleo. Y tengamos presente que en el *Informe de 2008 sobre la Situación de la Población Inmigrante en Galicia*, (estudio anual que desarrollaba la extinta *Secretaría General de Análisis y Proyección* de la Xunta de Galicia, con una muestra de mil sujetos), observamos que el 82,4% de los entrevistados comprenden el gallego, el 64% lo habla, el 46,8% lo lee y sólo el 21,2% afirman estar en condiciones de escribirlo.

Seamos, pues, realistas. Podemos fusionar estrategias de aproximación e interés común, en las que tan legítimas son las políticas de ayuda a los que llegan como las que definen y proporcionan medios para que puedan empezar a desarrollarse en la lengua propia del país en el que viven. Lo que sí hemos de tener muy claro es que las personas ajenas por origen a unas señales de identidad lingüísticas (y también muchas que no son tan ajenas) suelen acercarse a las mismas en virtud

de motivaciones que, en ocasiones, tienen en la actividad laboral sus alicientes estructurales.

En este sentido, es recurrente la conveniencia de aclarar la cifras en el propio microcontexto. Así, en el mismo Informe al que acabamos de referirnos, indagamos sobre los factores que podrían perjudicar a los inmigrantes en la busca de empleo. Lo que nos encontramos es que el desconocimiento de nuestra lengua era motivo de preocupación para el 25,5% (no saber gallego les perjudica algo, bastante o mucho). Por otro lado, en un estudio de nuestro equipo (www.usc.es/esculca) descubrimos (Lorenzo Moledo et al., 2007) que muchos hombres oriundos de Marruecos desarrollan en gallego su actividad principal de venta ambulante en el medio rural movidos por la necesidad de un mejor contacto relacional con las gentes del país.

Por descontado que en el Plan de Normalización se aludía a actuaciones específicamente orientadas a la población de origen inmigrante y residente en Galicia. Esas actuaciones, como era previsible, incluían, entre otras, la organización de cursos de lengua gallega (o la consideración de tales contenidos en cursos de formación dirigidos a los nuevos habitantes de la Comunidad), la elaboración de campañas mediáticas, haciendo hincapié en nuestras peculiaridades culturales, o el impulso al asociacionismo de los inmigrantes, sin el cual es difícil visibilizar el fenómeno en toda su magnitud.

Y englobando la panoplia de intenciones (unas que ya han dejado de serlo y otras que así permanecen), como no podía ser de otra manera, vista la tendencia sociopolítica que viene impulsando su uso terminológico en la esfera pública, la mención estrella terminaba por situarse en la promoción de un paradigma de educación intercultural en y desde la escuela. Si lo decimos de un modo un tanto irónico es, justamente, porque estamos asistiendo de un tiempo a esta parte a una especie de frívola identificación de medidas genéricas en la gestión de los flujos migratorios con el rigor y alcance epistémico consustanciales a la definición de un enfoque intercultural para el desarrollo educativo de todos los alumnos, al margen de su edad, origen étnico y connotaciones de orden socio-familiar. Entiéndase que, obviamente, no se trata de solicitar la retirada de un rótulo que, edificantemente, corona los mejores propósitos constructores de paz, convivencia, equidad, ciudadanía democrática y derechos humanos, sino de proclamar la necesidad de formular criterios consistentes con el sentido pedagógico de su utilización en la escena social y escolar.

Conviene, pues, moderar las expectativas a corto y medio plazo, sin menoscabar la riqueza normativa del discurso teórico, cuando contamos con evidencia sobrada en relación a las paradojas y disfunciones que seguimos encontrando en el interior del sistema educativo, por no hablar de la frecuencia con que muchos centros tratan la diversidad cultural bajo premisas e intervenciones de corte asimilacionista, o de unos cuerpos docentes en cuyas filas hay extraordinarios efectivos y magníficas vocaciones, no pocas en peligro de extinción por ser los primeros testigos de una

pasmosa lentitud en la reforma de la formación inicial, y continua, del profesorado, donde, por cierto, la temática de la educación intercultural dista de ocupar posiciones de privilegio (cfr. Jordán et al., 2004; Santos Rego y Lorenzo Moledo, 2009).

Aún a riesgo de incurrir en cierto grado de maximalismo, tal vez sea el momento de pedir más evaluación en serio del progreso efectivo alcanzado por la educación intercultural en el conjunto del país (al menos en cuanto a los preclaros objetivos de su proyección curricular). Es menester hacerlo porque hemos de saber de que modo la estamos definiendo, articulando y desarrollando en las aulas, sin dejar en el tintero la importante deriva formativa que tal dimensión implica para rastrear competencias decisivas (lingüísticas y de otra índole) para jóvenes y adultos en un mundo que, por muy conectado que esté, siempre se representa en los niños y en sus familias según los requerimientos espacio-temporales de un contexto, junto con las realizaciones, exitosas o no, que acaban por regular expectativas de vida en un lugar concreto. Tal como apuntaba no hace mucho Santos Rego (2008), por más conectividad existente en el mundo que vivimos, las personas no dejan de modular sus identidades a fin de actuar y funcionar con la efectividad que la experiencia recomienda en cada contexto cultural. No es otra la lógica de acomodación que se produce, con dispar extensión e intensidad, en los países receptores de inmigración. Referimos, obviamente, el juego de roles y patrones actitudinales y conductuales cuando se trata de ejercer una actividad laboral en la esfera pública *vs.* cuando se trata de mantener estilos, normas y valores en el ámbito doméstico.

En esa línea de reflexión no puede parecer extraña la referencia a una situación de hecho en el panorama educativo que divisamos: el predominio de la cuestión lingüística en la atención educativa a los alumnos procedentes de la inmigración. Y no está mal que así sea, siempre que no la hagamos sinónima o intercambiable con la cuestión del interculturalismo. Todos sabemos las razones de esa prevalencia, fácilmente comprensibles cuando lo primero es apurar la dinámica de comunicación con los recién llegados, máxime si desconocen los idiomas de la comunidad y hemos de procurarles el empoderamiento lingüístico del que seamos capaces si a lo que aspiramos es a favorecer su inclusión social y nuestra propuesta de desarrollo educativo interculturalmente orientado. Ese es, y no otro, el sentido con el que se ha diseñado y puesto en práctica la siguiente experiencia en una de las comarcas de Galicia con perfil demográfico más genuinamente transformado merced al efecto de la inmigración.

4 Una experiencia en Galicia: el caso de Burela

Burela es un municipio de la mariña central (provincia de Lugo) y es una de las poblaciones con más presencia de alumnado perteneciente a familias inmigrantes, especialmente de procedencia caboverdiana. Fue en 1977 cuando comenzaron a llegar trabajadores de Cabo Verde para la construcción de la fábrica Alúmina Aluminio, trasladándose más tarde a otros sectores, principalmente la pesca. En la

actualidad, casi un millar de personas, con un alto porcentaje en edad escolar, se han asentado en la localidad.

En los últimos años, medios de comunicación y poderes públicos, han procurado mostrar a la comunidad caboverdiana como un modelo de integración dentro del fenómeno inmigratorio gallego. Ese análisis, a todas luces superficial, obvia las dificultades que ha tenido el colectivo para acceder a los derechos de ciudadanía, el acceso al mundo laboral- que sigue en la actualidad limitado a la pesca y a la construcción, en el caso de los hombres, y al servicio doméstico y a la hostelería, en el de las mujeres-, las escasas relaciones interpersonales con la comunidad local o el elevadísimo fracaso escolar del alumnado caboverdiano (Oca González, 2006b). En los centros de la comarca, sobre todo en el IES Monte Castelo de Burela, están matriculados un significativo número de alumnos. En el curso escolar 2008-2009 había matriculados 64 alumnos inmigrantes, siendo caboverdianos más del 40%, sin contar los alumnos que ya poseen nacionalidad española, pero que presentan dificultades en el conocimiento de las lenguas de la Comunidad Autónoma y en su desarrollo curricular. La distribución del alumnado y los resultados académicos demuestran que la situación del colectivo dista mucho de una perfecta integración: la mayoría de alumnos se sitúan en el período de escolaridad obligatoria, siendo su presencia casi testimonial en el Bachillerato y en el resto de las enseñanzas postobligatorias. Más del 95% del alumnado no ha podido superar el pasado curso escolar. Todo parece indicar que desde la incorporación del alumnado caboverdiano al sistema escolar en los inicios de los años 80 (Fernández González, 2006) no se han conseguido logros importantes en la integración y en el éxito académico. La mayoría de alumnos fracasan en la ESO, siendo derivados a los Programas de Garantía Social y a la Educación de Personas Adultas. Son muy pocos los que han conseguido superar con éxito el Bachillerato y son cuatro los que, después de casi treinta años, han llegado a la Universidad.

5 Medidas de atención específica al alumnado extranjero

En Galicia tuvimos que esperar al año 2004 para ver reguladas las disposiciones de atención al alumnado extranjero. En la orden del 20 de febrero (DOG 26/2/2004), a las medidas de tipo curricular -que no son específicas para el alumnado extranjero-, refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, flexibilización de edad, se añaden dos medidas de carácter organizativo a fin de favorecer agrupamientos específicos:

- Los Grupos de Adquisición de Lenguas, destinados a los alumnos que desconozcan los dos idiomas de la Comunidad Autónoma. El alumnado solo puede permanecer un máximo de un trimestre en este tipo de agrupamiento, con un horario máximo de 24 horas semanales en la Educación Secundaria.

- Los Grupos de Adaptación Curricular, dirigidos al alumnado con un desfase curricular de dos o más años con respecto a lo que le correspondería por su edad, en los que la permanencia puede extenderse todo un curso escolar, durante diez períodos lectivos máximos semanales.

Si pensamos por un momento que los Grupos de Adquisición de Lenguas tienen la duración de un trimestre, resulta paradójica la afirmación manifiesta en la Orden de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria: "el alumno se incorporará plenamente a su grupo ordinario en el momento en que la junta de evaluación considere superadas sus necesidades educativas debidas al desconocimiento de las lenguas". Desde luego, esto no concuerda en absoluto con lo que recomiendan Oller y Vila (2008) cuando dicen que el alumnado extranjero necesita entre 18 y 24 meses para alcanzar una competencia comunicativa general similar a la de sus pares nacionales, y más de cinco años para una competencia comunicativa académica en el caso del alumnado con una LM romance.

Curiosamente, no se hace mención explícita de cual debe ser la lengua vehicular de estos agrupamientos específicos. Es el propio centro o incluso el profesor encargado de los agrupamientos el que toma la decisión sobre la lengua en la que han de llevarse a cabo. Estamos, pues, ante una medida que afecta a la planificación lingüística de una comunidad bilingüe como la gallega (ver Silva, 2008, 65).

Así las cosas, el IES Monte Castelo puso en marcha (curso 2004-05) un Grupo de Adaptación Curricular, puesto que era el más perdurable en el tiempo y el más flexible para su aprobación por parte de la Administración. Paralelamente, ese mismo curso se constituyó un grupo de trabajo para elaborar un Plan de Acogida en el centro dirigido a los alumnos extranjeros. El grupo de trabajo sirvió para establecer y coordinar las actuaciones de la comunidad educativa, pero también para reflexionar sobre nuestro desconocimiento de la lengua del alumnado caboverdiano, el sistema educativo del que procede, y su cultura, dicho sea en términos generales.

En los primeros tres años de funcionamiento del Grupo de Adaptación Curricular, la atención lingüística se desarrolló en castellano. La decisión se tomó teniendo en cuenta la ausencia de material de gallego como L2 con el que poder trabajar y la supuesta movilidad del colectivo inmigrante caboverdiano al que está dirigido principalmente este grupo (en realidad se trata de un colectivo muy estable y en proceso de reagrupación familiar). Sin embargo, la realidad sociolingüística de la marriña central y, especialmente, de Burela, donde la mayoría de la población utiliza el gallego de forma habitual, aconsejaba la utilización inicial de este idioma para una más pronta inserción social, sin perjuicio de que el alumnado pudiera tener acceso al conocimiento del castellano.

Pues bien, con el fin de iniciar la atención en lengua gallega en el curso 2008-2009, se aprovechó una licencia de estudios de cuatro meses para elaborar materiales didácticos que favorecieran el acercamiento de la lengua y la cultura cabo-

verdianas a la comunidad educativa, y también unidades didácticas centradas en el alumnado y su adquisición del idioma gallego.

Durante el año 2008 se realizaron dos viajes a Cabo Verde en colaboración con la ONG "Asociación de Cooperación con Cabo Verde" (ACCVE). Se quería conocer el país, especialmente las zonas de procedencia de nuestro alumnado (en su mayoría, de la isla de Santiago), hacer un informe sobre las características de la lengua caboverdiana e informarnos sobre el sistema educativo del país. El resultado fue la edición del CD "*Nu papia galego*" (hablamos gallego), con material dirigido al profesorado que trabaja con el alumnado caboverdiano y a los propios alumnos. Entre los materiales disponibles encontramos:

- Un estudio de las características de la lengua caboverdiana y las interferencias detectadas en el aprendizaje de segundas lenguas.
- Un vocabulario básico y expresiones útiles en lengua castellana, gallega y caboverdiana.
- Un estudio del sistema educativo de Cabo Verde: estructura, currículo de la etapa obligatoria, o estilo de enseñanza-aprendizaje.
- Unidades didácticas para la enseñanza del gallego como L2.
- Unidades didácticas para difundir la cultura de Cabo Verde.

6 La lengua caboverdiana. Interferencias en el aprendizaje del gallego y del castellano

La lengua caboverdiana es un criollo de base portuguesa que nace del encuentro de los colonizadores portugueses con los esclavos africanos en las islas de Santiago y de Fogo desde 1462. La variada procedencia de los esclavos africanos (principalmente de la costa occidental del continente) y el superior estatus del colonizador impidió la prevalencia de alguna de las lenguas de los esclavos y facilitó la imposición de la base lexical portuguesa. Las primeras islas en ser pobladas fueron las de Sotavento, Santiago, Brava y Fogo en el siglo XV. En Barlovento, los asentamientos no comenzarían hasta el siglo XVII y finalizarían en el siglo XVIII al poblarse la isla de San Vicente. Este amplio arco temporal en la colonización se refleja en las grandes diferencias lingüísticas que existen entre las islas de Sotavento y las de Barlovento.

Los prejuicios sobre el criollo empezaron en la época colonial portuguesa y persisten hoy, tildándolo como "portugués mal hablado" o "dialecto del portugués". A partir del año 1975, con la independencia del país, el estatus de la lengua caboverdiana mejora sustancialmente. Sin embargo, la ausencia de una normativa y de políticas de normalización lingüística hace que el proceso de consolidación como lengua oficial sea lento y que aún hoy el portugués continúe siendo la lengua principal.

Existen dos variedades diatópicas, con grandes diferencias entre ambas. Entre las islas de Sotavento Maio, Fogo, Brava son las que mayor influencia poseen de lenguas africanas, especialmente la isla de Santiago, cuyo criollo, también denominado *badiu*, es muy próximo al hablado en Guinea Bissau. Las islas de Barlovento, colonizadas más tarde, presentan mayor similitud con el portugués. Dado que la mayoría de alumnos caboverdianos proceden de la isla de Santiago, nos centraremos en las características de esta variedad de criollo (ver Veiga, 2002), fundamentalmente en aquellas que provocan más transferencias de la L1. El análisis de interferencias se ha llevado a cabo en los últimos tres años a través de las producciones escritas, ya sean exámenes o cuadernos de clase de los alumnos del Grupo de Adaptación Curricular.

Fonética

El criollo tiende a cerrar las vocales /e/ /o/ en posición átona y final: *denti, oxi, rostu, fogu*. En algunos casos la solución fonética se aproxima más a la lengua gallega y castellana: escasa presencia de la fricativa labiodental del portugués /v/ y de la fricativa alveolar sonora /z/ o la menor nasalización de las vocales.

Entre las transferencias fonéticas de la LM se observan dificultades en la discriminación de las vocales palatales /e/ /i/ y de las velares /o/ /u/, especialmente en las sílabas átonas: *inferma, deporte, matemáticas, portugués*.

La ausencia de la consonante fricativa interdental sorda también produce errores de transferencia: *zona, sapato*.

Morfosintaxis

Es muy poco frecuente la distinción de género en masculino y femenino y no presenta marca de género cuando se trata de seres inanimados o del reino vegetal: *kamisa branku, arvi bonitu*. En los seres animados los procesos de marcación de género se realizan añadiendo generalmente *matchu/femia*: *fidju matchu/femia* o mediante heterónimos. Los adjetivos no presentan flexión de género ni concordancia con el sustantivo.

El caboverdiano posee dos morfemas flexivos de número singular y plural pero, en general, marca el plural por medio de determinantes numerales o adjetivos cuantitativos. La marca de plural no es redundante por lo que es la primera palabra de la cadena la que realiza la función: *Txeu cabra, uns banana, omis negru*.

El artículo no existe como clase gramatical en el criollo de Santiago. Existe la forma *uma, -as* que presenta un valor enfático y aumentativo y que no se debe confundir con el artículo indefinido: *Uma omi* (un hombre grande).

Los pronombres personales varían según al verbo que acompañen, así *mi, bo, el, nos*, aparecen con el verbo ser, pero con el resto de los verbos se utilizan los pronombres *N, bu, e, un*.

La posesión se marca por medio de una estructura prepositiva: "*di meu*", "*di teu*", etc. La frase "esta es mi casa" sería en criollo "*es kasa li e di meu*"

El procedimiento habitual para señalar la reflexividad es la utilización del verbo + *kabesa* "*E mata Kábesa*" (se suicidó). Muchos verbos que son reflexivos en gallego o castellano no lo son en criollo "*el deta*" (se acostó), *El levanta* (se levantó).

El verbo no posee flexión de persona por lo que no concuerda con el sujeto: *N ta kume* (yo como), *Bu ta kume* (tú comes), *El ta kume* (él come)

Son escasas las desinencias verbales como *-ba*, *-du* y *-da*, siendo la mayoría de indicaciones aspectuales y temporales realizadas por partículas aislantes como *ta*, *sa ta* o *al*. El valor de presente se marca a través de los morfemas *sa ta* (que también indica un valor aspectual progresivo) y *ta* (con valor aspectual habitual y también de futuro): *N ta Kume* (como), *N sa ta kume* (estoy comiendo). La temporalidad de pasado recoge tres valores pretéritos, fundamentalmente: a) pasado totalmente realizado en un pasado lejano, con morfema \emptyset : *N kume* (yo comí); b) pasado reciente, marcado con el morfema *dja*: *N Kume dja* "he comido"; c) pasado imperfectivo, mediante la partícula aislante *ta* y la desinencia *-ba* y equivalente al pretérito imperfecto: *N ta kumeba* "yo comía". El futuro se marca mediante la partícula aislante *ta*: *N ta kume* "comeré".

Las interferencias morfosintácticas más numerosas y recurrentes son las siguientes:

- Ausencia de artículos en las producciones escritas de los alumnos: *mi gusta jugar fútbol en playa, Es lapis*.
- Dificultades en la adjudicación de género y número y en la concordancia del sustantivo y el adjetivo: *Un escola viejos, novo escola, otro escola, mucho clases, dos par de zapato...*
- Ausencia de flexión verbal o problemas de adecuación de la persona a la forma verbal: *Celia traballo nun hospital, (Él) vistes de blanca, foi muchos alumnos*.

Esta información se ha tenido en cuenta a la hora de elaborar las unidades didácticas dirigidas al alumnado. Todas las unidades presentan actividades gramaticales para trabajar las interferencias mencionadas anteriormente, tareas que inciden de forma explícita en la adquisición de nuevas categorías gramaticales, como es el caso del artículo, y en la flexión nominal y verbal característica de las lenguas románicas. Conocer la lengua materna del alumnado, aunque no siempre es posible, ha ayudado a proporcionar tareas más adecuadas que impidan la fijación o fosilización de "errores". Errores, que por otra parte, son producciones de las diferentes etapas de adquisición de una lengua y, por consiguiente, totalmente naturales; y que, además, nos informan sobre el proceso que está realizando el aprendiz y el estadio en que se encuentra.

El alumnado caboverdiano se suma a la compleja situación lingüística que viven muchos inmigrantes. Procedentes de un país donde su lengua materna no es oficial, y con un escaso conocimiento del portugués, se ven inmersos en un proceso migratorio que les depara una situación más compleja, lo que la antropóloga Luzía Oca ha clasificado como triglósica (Fernández González, 2006,183), en la que el criollo ocupa una última posición con respecto al castellano y al gallego, en lo que se refiere a prestigio y estima, pero que sigue siendo el idioma en el que se relacionan en el ámbito familiar y, cada vez más, también en el ámbito escolar. La razón es que su número ha subido considerablemente en las aulas pero no tanto sus relaciones con el resto del alumnado.

7 Las unidades didácticas de gallego como L2

Las unidades didácticas de aprendizaje de la lengua gallega tienen como destinatarios a los alumnos caboverdianos que se incorporan al sistema educativo gallego. Se aplican en el primer curso de la ESO, particularmente en el Grupo de Adaptación Curricular para alumnado Extranjero con el que cuenta el citado Instituto de Burela. Las unidades didácticas pretenden ser una ayuda para la primera etapa de acogida, ya que carecemos de materiales de gallego como L2, y los libros de texto de las editoriales están dirigidos a alumnos con amplios conocimientos lingüísticos.

Somos conscientes de las carencias que presentan estos materiales, y que poseen muchas de las deficiencias estudiadas por Villalba y Hernández (2008) y comunes a muchos de los que se están elaborando especialmente para el alumnado inmigrante. Compartimos la opinión de que la enseñanza a inmigrantes no debe apartarse de la didáctica de segundas lenguas reconociendo lo que hay de específico en el contexto escolar y diseñando materiales que aglutinen la enseñanza de la competencia comunicativa general y la competencia lingüística académica. Creemos que mientras no se aborde la elaboración de un currículo de enseñanza de L2, se dediquen recursos a la formación didáctica del profesorado y a la elaboración de materiales (en nuestro caso), con criterios adecuados a la enseñanza de esta L2, no se estará en disposición de ofrecer una mínima enseñanza de calidad.

En las unidades didácticas se han integrado contenidos mínimos curriculares y aprendizajes lingüísticos, para que el alumno, al mismo tiempo que aprende lenguas, aprenda contenidos, procedimientos y actitudes presentes en el currículum de nuestro país. Con objeto de complementar las unidades didácticas se elaboraron, con el programa MALTED (<http://recursostic.educacion.es/malted/web/>), una serie de ejercicios para trabajar la comprensión y expresión oral. Cada unidad didáctica se corresponde con otra de MALTED, siendo aconsejable que las actividades de este programa se realicen al finalizar cada unidad. Permiten al alumnado acceder a las nuevas tecnologías y al aprendizaje tecnológico. No hay que olvidar que la mayoría de este alumnado carece de cualquier tipo de conocimiento tecnológico. Para compensar esta carencia también se han elaborado *webquest* sobre el

funcionamiento básico de los ordenadores y la búsqueda de información en Internet, entre otros.

La secuenciación de las unidades respondió a criterios de funcionalidad lingüística: aprender a realizar una presentación personal, conocer el entorno, conocer el centro educativo, etc. Señalaremos ahora el orden de presentación de las unidades didácticas, así como una breve descripción (<http://centros.edu.xunta.es/iesmontecastelo/>):

Unidad 1: Hacer una presentación personal y de mi familia.

La tarea final consiste en hacer una presentación personal y de la familia. Como primera unidad, está centrada en actividades comunicativas que le permitan al alumnado hablar de sí mismo y de su familia. Se abordan contenidos formales como el alfabeto, el verbo *ser* y el empleo del género, o los nombres de parentesco.

Unidad 2: Conocer el colegio.

En la tarea final el alumno elabora una cartulina con información del centro en el que estudia. En esta unidad se abordan contenidos comunicativos relacionados con la necesidad que tiene el alumno de conocer el centro en el que estudia, las materias que cursa, los horarios... Se tratan contenidos formales como el verbo *haber*, estructuras interrogativas para demandar información, las horas, o expresiones para hablar de actividades escolares y gustos personales.

Unidad 3: Conocer nuestro entorno.

La unidad presenta actividades posibilitadoras que permiten al alumno realizar una tarea final, que consiste en hacer una presentación de su pueblo natal. Los contenidos lingüísticos son muy variados: los días de la semana, los números, el verbo *estar*, o el vocabulario relacionado con la geografía.

Unidad 4: Organizar una comida.

Las tareas posibilitadoras de la unidad incluyen vocabulario sobre comidas, bebidas, gustos, etc.; expresiones habituales para comprar en una tienda, medidas, elaboración de pequeñas descripciones y textos instructivos sencillos, entre ellos recetas de cocina.

Unidad 5: Organizar una fiesta.

En la tarea final el alumno tiene que organizar una fiesta e invitar a sus amigos con una carta. Las actividades posibilitadoras se centran en el conocimiento de aspectos culturales como la celebración de fiestas, la redacción de textos sencillos, en este caso una carta de invitación, vocabulario de prendas de vestir, o las mismas partes del cuerpo.

Unidad 6: Alquilar una casa.

En la unidad se tratan contenidos comunicativos como hablar de una casa, realizar tareas domésticas y contenidos formales como los artículos, los verbos regulares, el plural de las palabras, etc. También se tratan contenidos culturales de las construcciones típicas de Galicia y de Cabo Verde.

Las unidades didácticas elaboradas presentan un enfoque comunicativo por tareas. Se centran en la planificación y en el desarrollo de actividades en el aula que favorezcan situaciones comunicativas dentro de ella, a través de una situación que sirve de marco de actuación. De este modo, todas las unidades giran alrededor de una unidad de trabajo, que es la tarea final, y que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque existen muchas definiciones del término tarea, nosotros seguiremos la definición propuesta por Javier Zanón (1999), entendida como una unidad de trabajo en el aula, que implique a los aprendices en la comprensión, manipulación, producción e interacción en la L2 y que centra su atención en el significado más que en la forma.

En la planificación de las tareas se han abordado procesos comunicativos de la vida real, que posibilitarán el trabajo cooperativo y el trabajo por parejas o grupos.

El objetivo era fomentar el aprendizaje mediante el empleo real de la lengua, aprender la lengua usándola. Las actividades comunicativas centran la actividad del aula y las descriptivas o más formales se abordan en función de las primeras. En las unidades didácticas se pueden distinguir dos tipos de tareas: la *tarea final* y las *tareas posibilitadoras*. La tarea final es una actividad que agrupa y da sentido de forma global a todo el proceso de aprendizaje. Nosotros elegimos tareas como "organizar una comida", "alquilar una casa" que nos permitieran ir abordando diferentes situaciones comunicativas y que fueran significativas para los alumnos. Estas tareas finales solo se hacen posibles a través de otras tareas posibilitadoras que constituyen los diferentes pasos que el alumnado da para poder realizar la tarea final.

8 Conclusiones

Es un hecho que la inmigración influye directa y sustantivamente en los usos lingüísticos de una comunidad merced a los marcos de representación que tienen o adquieren los sujetos, autóctonos y foráneos, de los idiomas presentes en un contexto. La complejidad del asunto en general, y en Galicia en particular, hace necesaria una buena intervención pedagógica desde las escuelas, aún a sabiendas de que su efectividad será limitada si no se trabaja en paralelo con otras instancias de la comunidad, implicando a las familias cuando y como sea posible.

De cualquier modo, en este caso la experiencia ha sido muy positiva en la medida en que ha permitido aumentar los conocimientos sobre el alumnado que tenemos en el aula y difundirlos entre la comunidad educativa. La Comisión de Coordinación Pedagógica del IES Monte Castelo, en el que tuvo lugar el estudio, ha realizado un

seguimiento del trabajo, poniéndose de manifiesto el interés por parte de su profesorado, y también de otros en sus proximidades. Lo cual muestra la necesidad de diseñar y llevar a cabo más experiencias de este tipo si queremos ver mejoras claras en nuestra actividad académica.

Como ya hemos mencionado, las unidades didácticas son una pequeña ayuda para los primeros momentos de la acogida del alumno en el aula, pero deben ser incrementadas y, en algunos casos, modificadas. El trabajo por tareas de forma cooperativa requiere de estrategias y de métodos de trabajo a los que el alumnado está poco acostumbrado al proceder de sistemas educativos de corte muy directivista pues es la intervención del profesor la que prima en todo momento.

El periodo de aplicación en el aula de los materiales elaborados no permite extraer información del todo concluyente, aunque los resultados estaban fluyendo de manera edificante. Partir de los conocimientos de los alumnos y conocer su lengua materna es fundamental para elaborar materiales adecuados. Pero la realidad de los centros de enseñanza impide, con cierta frecuencia, la continuidad temporal de las experiencias puestas en marcha. Esta es, paradójicamente, la situación que tenemos por delante (2009-2010) al no ponerse en marcha el Grupo de Adaptación Curricular en el Instituto de referencia para este trabajo. Lo que resulta es la imposibilidad de seguir aplicando los materiales en la práctica y poder hacer, consiguientemente, propuestas de mejora y de ampliación. Esperaremos una ocasión más propicia.

Lo que también pone de relieve la situación creada es la necesidad de asentar en bases sólidas una reforma de la atención educativa a los alumnos de origen inmigrante. La improvisación y la falta de apoyo a experiencias innovadoras cercenan voluntades y socavan la motivación de los profesionales con deseos de ayudar a resolver problemas. Una parte de la solución es, sin duda, avanzar en la formación del profesorado en temas de interculturalidad y en la enseñanza de segundas lenguas. Finalmente, es necesario proceder a la elaboración de un currículo de gallego y castellano como L2, lo mismo que elaborar materiales en gallego con criterios propios de la didáctica de las L2 y ajustados, naturalmente, al contexto escolar.

9 Referencias

- Fernández González, L. (2006). La dialéctica de la inclusión versus exclusión de los inmigrantes: retórica y realidad. En M.A. Santos Rego (Ed.), *Estudios sobre flujos migratorios en perspectiva educativa y cultural*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Jordán, J. A. et al. (2004). *La formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid: MEC/Libros de la Catarata.
- Lorenzo Moledo, M. et al. (2007). *Familias inmigrantes en Galicia. La dimensión socio-educativa de la integración*. Informe de Investigación. Ministerio de Educación y Ciencia (Plan Nacional de I+D).
- Oca González, L. (2006a). Evolução da comunidade cabo-verdiana residente na mariña luguesa. En R. Lois González y R.M. Verdugo Matés (Eds.), *As migracións en Galiza e Portugal. Contributos desde as ciencias sociais*. A Coruña: Candeia Editora.
- Oca González, L. (2006b). Modelos de integración social de inmigrantes en Galiza: o exemplo da comunidade caboverdiana da Mariña. *Revista Galega de Traballo Social Fervenzas*, 9, 121-137.
- Oller, J. y Vila, I. (2008). El conocimiento de catalán y castellano del alumnado de origen extranjero, tiempo de estancia en Cataluña y lengua inicial al finalizar la enseñanza Primaria. *SL&I-en red. Revista electrónica de investigación y didáctica*, 1, 10-24. Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.es/revista/RevistaSL&i1.pdf>
- Pascual de Sans, A. (2009). La noción de retorno. Sentido(s) en el contexto migratorio actual. En J.C. Checa y Olmos et al. (Eds.), *Las migraciones en el mundo*. Barcelona: Icaria.
- Santos Rego, M. A. (2008). Inmigración e identidade en Galicia. A educación intercultural en perspectiva. En M. Lorenzo Moledo (Ed.), *Inmigración, cidadanía e identidade*. Santiago de Compostela: Museo do Pobo Galego/Parlamento de Galicia.
- Santos Rego, M. A. y Lorenzo Moledo, M. (2009). Inquietudes acerca de la formación intercultural del profesorado. Una contribución situada. *Adaxe-Revista de Estudos e Experiencias Educativas*, 21, 49-63.
- Silva, C. (2008). Iniciativas de formación en lengua galega para inmigrantes. En T. Díaz, I. Mas y L. Zas (Coords.), *Integración lingüística e inmigración*. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.
- Veiga, M. (2002). *O Caboverdiano em 45 Lições*. Praia: INIC.
- Vila, I. (1999). Inmigración, educación y lengua propia. En E. Aja et al., *La inmigración extranjera en Galicia. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Villalba, F. y Hernández, M. (2008). Claves do ensino de segundas linguas a inmigrantes: Revisión e propostas. En T. Díaz, I. Mas y L. Zas (Coords.), *Inte-*

"Los nuevos aprendices del gallego. Articulando materiales para el empoderamiento lingüístico y la inclusión educativa"

gración lingüística e inmigración. Santiago de Compostela: Servicio de Publicaciones de la USC.

Zanón, J. (coord.) (1999). *La enseñanza del español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.