



Universidad de Oviedo

**Máster Universitario  
en Español como Lengua Extranjera**

XII EDICIÓN

**Migración, lengua e identidad:  
enseñanza de español y Comunidades de Aprendizaje**

Autora: Lucía Nosti Marín

Tutoras: María Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado

Junio de 2021



Universidad de Oviedo

**Máster Universitario  
en Español como Lengua Extranjera**

XII EDICIÓN

**Migración, lengua e identidad:  
enseñanza de español y Comunidades de Aprendizaje**

Autora: Lucía Nosti Marín  
Tutoras: María Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado

Junio de 2021



Expreso el más sincero agradecimiento a mis tutoras Isabel Iglesias Casal y Concepción Francos Maldonado, por haberme estimulado a desarrollar este Trabajo Fin de Máster y por todo el apoyo que me han brindado a lo largo del proceso de investigación, escritura y revisión de este trabajo.

Extiendo el agradecimiento a la coordinadora y al equipo docente del Máster Universitario en Español como Lengua Extranjera y a los profesores de La Casa de las Lenguas, pues gracias a ellos he podido ampliar mis horizontes académicos y estoy segura de que los conocimientos adquiridos serán una herramienta valiosa en el futuro.

A Nuno, por su amor y apoyo incondicional en todos los proyectos que emprendo, por acompañarme en este vaivén de dudas y certezas y por cruzar conmigo innumerables fronteras en los últimos años. Este viaje no termina nunca.

A mi familia, por su apoyo y comprensión. En especial a mi abuela, cuya fuerza imparable reverbera en aquello que soy y en los lugares que habito.

*Já não serei quem fui, o que seremos  
Contra o mundo há-de ser, que nos rejeita,  
Culpados de inventar a liberdade.*

*Ya no seré quien fui, lo que seremos  
Contra el mundo ha de ser, que nos rechaza,  
Culpados de inventar la libertad.*

José Saramago,  
en «Los Poemas Posibles».

<b>Introducción</b> .....	7
<b>CAPÍTULO I</b>	
Estado de la cuestión .....	10
1.1. Los flujos migratorios en el escenario internacional .....	10
1.2. La situación migratoria en España .....	11
<b>CAPÍTULO II</b>	
2.1. Emigrante, inmigrante y migrante .....	13
2.2. Migración y lengua .....	14
2.3. Migración e identidad .....	16
2.4. El duelo migratorio .....	17
<b>CAPÍTULO III</b>	
3.1. Aproximación al concepto de cultura.....	20
3.2. La cultura en la didáctica de lenguas extranjeras .....	21
3.3. El choque (inter)cultural .....	23
3.4. Alcanzar la competencia intercultural .....	26
<b>CAPÍTULO IV</b>	
4.1. La educación inclusiva .....	30
4.2. Las Comunidades de Aprendizaje .....	34
4.2.1. El aprendizaje dialógico .....	37
4.2.2. Principios rectores de las Comunidades de Aprendizaje .....	39
4.2.3. Las actuaciones educativas de éxito .....	43
4.2.3.1. Grupos Interactivos .....	44
4.2.3.2. Formación de familiares .....	45
4.2.3.3. Formación pedagógica dialógica .....	46
4.2.3.4. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos .....	46
4.2.3.5. Tertulias Dialógicas .....	46
4.2.3.6. Biblioteca Tutorizada .....	48
4.2.3.7. Participación Educativa de la Comunidad .....	48
4.3. La enseñanza de español a través de las Comunidades de Aprendizaje .....	49
Conclusiones .....	54
Referencias bibliográficas .....	56

## INTRODUCCIÓN

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) nace de un interés personal por las migraciones y, en especial, por las (re)configuraciones de la identidad provocadas por el cambio de vida, de cultura y de lengua. Este primer acercamiento a la investigación partió de una serie de preguntas que me han acompañado en los últimos años y que se intensificaron en la medida que iba conociendo las diversas historias de personas que habían dejado sus países de origen, con rumbo hacia otros países de acogida en un amplio abanico de circunstancias personales, familiares y socioeconómicas.

¿Quiénes son los recién llegados y cómo son representados socialmente? Más allá de su nombre, de sus apellidos y de su lengua materna, ¿de qué manera la experiencia migratoria tiene un impacto en su identidad? ¿Se relacionan estas variables con el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera o lengua segunda?

Muchas de estas personas, adultos y menores de edad, partieron de sus países de origen haciendo largas travesías por el desierto y por el Mediterráneo para llegar, entre muchos otros destinos, a Europa. Otros, los privilegiados, cruzamos las fronteras con un pasaporte y un permiso de trabajo. De entre los primeros, muchas personas no llegan a constar en las estadísticas. Entre ellos, nos encontramos a los mal llamados *menores extranjeros no acompañados*, un término jurídico que no representa la realidad social de los niños y niñas que viajan solos, aunque también encontramos adultos en situación administrativa *irregular* a los que parte de nuestra sociedad los ha llamado *ilegales*. Son aquellas personas a las que se puede devolver a sus países de origen en cualquier momento, en frío o en caliente. En el mejor de los casos, algunas de estas personas encuentran apoyo en las entidades, asociaciones y ONG locales, que les proporcionan apoyo para cubrir sus necesidades básicas, apoyo jurídico para intentar solucionar su situación administrativa en nuestro país y apoyo socioeducativo que incluye la enseñanza de español.

En este trabajo se han investigado las variables migración, lengua e identidad como factores para tener en cuenta en la enseñanza de ELE a personas migrantes, partiendo del objetivo de responder a esas cuestiones previas y con el fin de dirigir una enseñanza que se pueda adaptar de forma óptima al colectivo de personas migrantes, teniendo también en cuenta su carácter heterogéneo. Tomando en consideración la importancia que tiene una concepción intercultural del proceso de enseñanza y aprendizaje, la revisión crítica de bibliografía nos ha llevado hasta la metodología de trabajo de las Comunidades de Aprendizaje, un modelo de educación inclusiva que, por sus fundamentos y actuaciones, nos ha parecido un modelo de trabajo transformador, centrado en la construcción de una verdadera escuela intercultural y diversa, que parte del microcosmos del centro para transformar todo el entorno social comunitario.

En el capítulo I, se desarrolla una revisión de datos de los flujos migratorios internacionales, así como los datos de entrada de personas migrantes en territorio español a la luz de las estadísticas.

En el capítulo II se abordarán las diferencias terminológicas de los migrantes, para después relacionar migración, lenguaje e identidad. Este segundo capítulo orienta las claves de la perspectiva que se adoptará en la segunda parte y se comprobará si el aprendizaje de L2 está íntimamente ligado a la procedencia del aprendiente, así como a su historia personal, una vez que el proceso migratorio provoca cambios profundos en la identidad de las personas migrantes y, en este proceso, el duelo migratorio puede jugar un papel determinante en la configuración del espacio de enseñanza del español como lengua extranjera.

Por otro lado, siguiendo la estela del segundo apartado, en el capítulo III se introduce la variable de la cultura o de *lo cultural*, para analizar sus complejas transformaciones en la enseñanza de español a inmigrantes y determinar si la cultura debería orientarse como un objetivo clave para alcanzar la competencia comunicativa intercultural. Sin embargo, veremos que este proceso de adquisición de la lengua y la cultura a través de la didáctica de español como lengua extranjera no estará exento de etiquetas, estereotipos y choques culturales, que no solamente deben revisar los alumnos, sino también los profesores, de modo que el aprendizaje cultural no es de modo alguno unidireccional. Tal y como señalaba Iglesias-Casal (2003: 5) «el aula de ELE es un espacio multicultural privilegiado».

Finalmente, en el capítulo IV, recogeremos las ideas de los capítulos anteriores para conectarlos con la visión de la escuela inclusiva. Veremos las diferencias terminológicas acerca de los conceptos de integración e inclusión para finalmente plantear un modelo de escuela inclusiva basado en el aprendizaje dialógico.

Las Comunidades de Aprendizaje cierran este TFM y se presentan como una metodología de trabajo en la que puede aplicarse la enseñanza de ELE a personas migrantes en un contexto altamente inmersivo, desde una perspectiva verdaderamente inclusiva de su identidad cultural en el ámbito del espacio comunitario. Presentaremos, en este último capítulo, los fundamentos, razón de ser y actuaciones educativas de éxito de las Comunidades de Aprendizaje para después relatar las perspectivas de la enseñanza de ELE o L2 a inmigrantes dentro de este modelo educativo transformador.

## CAPÍTULO I

### ESTADO DE LA CUESTIÓN

#### **1.1. Los flujos migratorios en el escenario internacional**

En el más reciente informe de las Naciones Unidas, *Aspectos Destacados de la Migración Internacional 2020*, preparado por la División de Población del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas, se destaca que el número de migrantes internacionales aumentó mundialmente en los últimos años (entre 2000 y 2020), llegando a 281 millones de personas en el año 2020. Si bien la llegada de la COVID-19 interrumpió bruscamente los flujos migratorios humanos, los desplazamientos forzados a través de las fronteras nacionales siguen en aumento (Naciones Unidas, 2020: 9).

Desde el año 2000 al 2020, el número total de migrantes internacionales se duplicó, pasando de 17 a 34 millones de personas, que se han desplazado a través de las fronteras huyendo de conflictos, violencia y un largo historial de violaciones de sus derechos humanos por todos conocido. De este modo, en 2020, «los refugiados y los solicitantes de asilo representaban el 12% de la población mundial de migrantes». Tal y como refiere el informe, la mayor parte de los migrantes internacionales está en edad laboral, más concretamente el 73% tiene entre 20 y 64 años y además el 48% son mujeres y niñas, porcentaje que aumentó en 2020, superando el número de hombres migrantes en diversos continentes como Europa, Oceanía y América del Norte. También se refiere (Naciones Unidas, 2020:2) que este incremento puede deberse a la demanda creciente de mujeres migrantes para desarrollar trabajos relacionados con el cuidado de otras personas en los países receptores.

Como apunta Bauman (1999: 103) «ya no existen fronteras naturales ni lugares evidentes que uno debe ocupar». Los flujos migratorios son una característica esencial

de la modernidad líquida<sup>1</sup> y, aunque la globalización se asocia a la búsqueda de oportunidades y de sentidos, tiene consecuencias humanas.

## 1.2. La situación migratoria en España

Por otro lado, acerca de los flujos de entrada por países, bien sean temporales o permanentes, las cifras del Instituto Nacional de Estadística (2020) señalan que el número de extranjeros aumentó en 99 183 personas durante el primer semestre de 2020 y, entre las principales nacionalidades, los mayores incrementos se dieron en la población colombiana (27 931 personas más), venezolana (17 043 más) y marroquí (10 968 más). Asimismo, observando la evolución de la población extranjera residente en España, los países de procedencia de las personas migrantes cuya lengua materna no es el español son Marruecos, Rumanía, Reino Unido, Italia, China, Alemania, Bulgaria, Francia, Ucrania y Portugal.

En un mundo cada vez más globalizado, los flujos de personas migrantes son cada vez mayores. En el caso particular de España, se ha observado un aumento de inmigrantes y refugiados que precisa de la activación de servicios comunitarios tanto para la acogida, como para activar los recursos necesarios para que la enseñanza de Español como Lengua Extranjera o Lengua Segunda sea efectiva y pueda adecuarse a las necesidades concretas de este colectivo tan heterogéneo. Como país de acogida, debemos proporcionar estrategias de inclusión y aprendizaje para que puedan aprender el idioma de la forma más eficaz posible, teniendo siempre en cuenta sus necesidades específicas cuando apliquemos un método de enseñanza.

Cada migración guarda un cómo y un porqué. Cuando hablamos de población extranjera residente en España, debemos ir más allá de la comprensión periférica, pues la propia experiencia migratoria adquiere diversas formas que después estarán presentes en toda su diversidad en las aulas de español como lengua extranjera. Debemos tener en cuenta que, más allá de los registros municipales y del trabajo de compilación de datos estadísticos, los números reflejados por el INE no contemplan las situaciones más complejas y urgentes. Los denominados *inmigrantes irregulares* son también parte de

---

<sup>1</sup> La modernidad líquida es una categoría sociológica que define el estado actual de nuestra sociedad, que disuelve lo colectivo para centrarse en la individualidad y se opone a la modernidad sólida, dando paso a un problema social de asimilación del otro y produciendo exclusión e invisibilización de la otredad.

los recién llegados y su experiencia migratoria también merece la protección de sus derechos e inclusión en la sociedad receptora. Por otro lado, existe otra situación migratoria de extrema vulnerabilidad que tiene que ver con los niños, niñas y adolescentes migrantes que viajan solos y que llegan a suelo español. No se debe olvidar que, pese a su *situación administrativa irregular*, se les debe prestar una protección, apoyo psicosocial y socioeducativo urgente.

## CAPÍTULO II

### 2.1. Emigrante, inmigrante y migrante

Si atendemos a las definiciones formales, encontramos que la palabra emigrante designa a la persona que abandona su hogar e inmigrante sería el término para designar a esa misma persona que ha dejado su hogar y que ha llegado hasta otro país, que será el país de acogida, mientras que migrante se refiere a «toda persona que abandona el lugar que habita o llega a otro destino para establecerse en él» (Fundéu, 2021).

Por otro lado, el término refugiado designa a una persona que «a consecuencia de guerras, revoluciones o persecuciones políticas, se ve obligada a buscar refugio fuera de su país» (RAE, 2021).

Los niños y jóvenes que emigran solos, los inmigrantes, los emigrantes, los exiliados y los refugiados, se han dirigido de forma más o menos consciente hacia el éxodo, aunque esta motivación común reposa en una compleja serie de factores internos y externos, entre los que Aruj (2008: 88-89) ha destacado los siguientes:

<b>Factores externos</b>	<b>Factores internos</b>
Falta de alternativas para los logros ocupacionales	Frustración en las expectativas de vida.
Incertidumbre social sobre el futuro económico.	Frustración en la realización personal.
Inseguridad general frente al crecimiento de la violencia.	Mandato generacional ligado a la comunidad de la cadena migratoria familiar.
Necesidades básicas insatisfechas.	Acceso a la información acerca de las opciones en el exterior.
	Convicción de la imposibilidad de la realización ético-valorativa en la sociedad de origen.

Cuadro 1. Fuente: Roberto S. Aruj (2008: 88-89).

Como vemos, el desplazamiento de seres humanos entre las fronteras aéreas, marítimas y terrestres depende de una diversidad de factores ligados a las propias personas y a sus condiciones de vida en sus países de origen, aunque, como señala Aruj (2008: 101), el país receptor se construye en el imaginario del emigrante como un lugar lleno de oportunidades y prosperidad. Es la mejora de las condiciones de vida la razón general que domina el propósito de partida.

## 2.2. Migración y lengua

Con el desplazamiento de las personas, se desplazan las lenguas y, con ellas, se articula un gran cambio: el del idioma del país de acogida. La primera barrera que afronta el inmigrante a su llegada es la de la lengua, aunque a la luz de la literatura científica revisada, no será la única. Si la lengua modela la forma de entender la realidad devolviéndonos una imagen intersubjetiva, en el nuevo entorno social al que ha llegado, el inmigrante se encuentra con una lengua a menudo desconocida con la que percibirá una nueva realidad. En este sentido, la siguiente observación de Iglesias-Casal (2003: 6) es esclarecedora:

La lengua, por tanto, nace de la convivencia que se establece entre nosotros y el mundo creado con los otros hombres. Ha surgido como una llamada de atención sobre ese mundo y no es de extrañar que buena parte de él esté modelado, consciente o inconscientemente, según los hábitos lingüísticos de cada grupo social.

Si bien es cierto que cada lengua tiene sus características diferenciadoras, debemos tener en cuenta que también comparten elementos invariables. Benveniste (1977: 70-82), destacó dos categorías expresivas transversales a todas las lenguas: el tiempo y la persona. Los seres humanos, en nuestra individualidad, nos colocamos como un «yo» que tiene valor opositivo frente a «tú» y «él/ella» en un espacio de tiempo concreto, de tal modo que «se refleja en la lengua la experiencia de una relación primordial, constante, indefinidamente irreversible, entre el hablante y su interlocutor».

La lengua se torna un espacio de intercambio con la *otredad* que permitirá la comunicación con nativos y que, no menos importante, permitirá que las personas migrantes accedan a la vida social y también al mercado de trabajo en la sociedad receptora. Dominar la lengua y conocer la cultura del país de llegada, les brinda la oportunidad de estar más cerca del propósito que los ha llevado a dejar sus países de

origen, cuando no a concretarlo, independientemente de que esa meta haya sido poco planificada en algunos casos.

Ahora bien, procurando una reflexión centrada en la comunicación humana que tenga en cuenta la situación lingüístico-social del emigrante, Grinberg y Grinberg (1996: 102) conectan la idea anterior con el proceso comunicativo entre un emigrante y un nativo:

Aun suponiendo que el inmigrante se encuentre en un país donde se habla su propio idioma (pero que nunca puede ser el mismo), su acto de discurso tendrá lugar en un instante particularmente distinto de su tiempo y en una textura de circunstancias significativamente diferente. La experiencia humana, producto del diálogo entre su «yo» y el tú desconocido, tendrá características nuevas y hasta cierto punto alineadas para él, que podrían convertirse en una amenaza para su sentimiento de identidad. Esta amenaza se puede concretar aún más, si su instrumento lingüístico familiar tiene que ser sustituido por otro extraño para lograr aprehender la nueva realidad que le rodea e intentar establecer comunicación con sus pobladores.

Por otro lado, Stengel (en Grinberg y Grinberg 1996: 110) destaca que, durante las migraciones, hay personas que incorporan la nueva lengua de forma rápida y otros individuos encuentran numerosas resistencias ante el aprendizaje de un nuevo idioma, precisamente porque sienten que su lengua materna es con la que pueden expresar mejor sus experiencias vitales.

Para Gutiérrez (2007: 5), la relación entre las variables lengua y flujos migratorios puede ser analizada desde distintos escenarios. Desde la sociología, se puede observar esta junción de variables poniendo el foco en el importante potencial comunicativo de las lenguas, así como su utilidad más allá del proceso comunicativo una vez que las habilidades lingüísticas están relacionadas con el logro de oportunidades en el mercado de trabajo internacional.

Como vemos, en el encuentro comunicativo no hay discurso sin voz ni experiencia de interacción exactamente idéntica a otra. A través de este encuentro con el otro, construimos la nueva realidad como el lugar más o menos extraño donde se (re)configuran los acentos y formas de vida, que abordaremos en el siguiente epígrafe. Por otro lado, la cuestión identitaria, que en principio asociamos a un proceso individual e intersubjetivo, veremos que tiene un componente social de notoria importancia.

### 2.3. Migración e identidad

¿Quiénes son los recién llegados en la sociedad de acogida y cómo son representados socialmente? Más allá de su nombre, de sus apellidos y de su lengua materna, ¿de qué manera la experiencia migratoria tiene un impacto en su identidad? ¿Cómo tener esta perspectiva en cuenta en las aulas de ELE o L2?

Siguiendo las ideas de la sociología socioconstructivista, la realidad es una construcción social y el lenguaje es, en gran medida, un amplio depósito de extensa memoria de lo colectivo (Berger y Luckmann, 1968: 88-90), que por un lado objetiva la experiencia y por otro la traduce a toda la comunidad lingüística, sedimentando el conocimiento, que a su vez es donde «el individuo halla sentido a su biografía» y, por tanto, construye su intersubjetividad en ese todo social del cual forma parte.

Dicha construcción social se ha valido de códigos y significados no solamente para organizarse, sino también para llegar a un entendimiento en el ámbito de la interacción social. En este sentido, Álvarez-Benavides (2019: 98) pone en valor la importancia de entender la identidad como proceso eminentemente individual, pero también como fenómeno colectivo que contiene toda una serie de categorías sociales que adquieren, hoy más que nunca, relevancia: el género, la clase, la edad o la etnia a la que pertenece este grupo heterogéneo de individuos que forman parte de una colectividad.

En este marco, cabe preguntarse de qué manera la experiencia migratoria tiene un impacto en la identidad de las personas inmigrantes y qué fenómenos suelen aparecer en relación a la sociedad de acogida, en tanto en cuanto ser inmigrante también constituye una categoría construida socialmente.

Álvarez-Benavides (2019: 100) atribuye a este proceso la implicación de una multiplicidad de factores, como puedan ser los temporales, históricos, políticos y culturales:

Ser inmigrante no conlleva una manera de ser, una cultura, un comportamiento colectivo, una identidad; el proceso de la configuración del inmigrante es complejo y contingente, depende de muchos factores, como quién construye esa categoría, en qué contexto la construye (espacial-temporal-histórico-político-cultural) y con qué intenciones (si es que hay intenciones). Ser diferente, en el caso de los inmigrantes, es una construcción relacional que se expresa cuando se llega a la sociedad de recepción, independientemente de que no se cumplan los estereotipos que parecen más obvios en la objetivación de los sujetos migrados.

Siguiendo la lógica de esta construcción social, la identidad de las personas migrantes parece no tener un carácter uniforme, de manera que no podemos garantizar una construcción de la identidad cultural unificada, debido al carácter fragmentario de su propia representación social. En este sentido, Hall (1996: 17) pone el foco de atención en que «no se trata tanto de “quiénes somos” o “de dónde venimos” sino en qué podríamos convertirnos, cómo nos han representado y cómo atañe ello al modo como podríamos representarnos». Esto nos sugiere que la identidad se construye y reconstruye en el espacio del intercambio social y no apenas como un material constructivo que se erige en el espacio privado del individuo, de forma que «identidad y alteridad están indisolublemente vinculadas en una relación dialéctica en la que la identificación va de la mano con la diferenciación» (Martínez, 2004: 99).

El migrante, en cuanto sujeto, está transformando su identidad a través de su propio proceso de subjetivación, sin embargo, en ese mismo proceso se enfrenta con situaciones de racismo e injusticia social en el país de acogida que tienen que ver con identidades estereotipadas que la sociedad de acogida tiene en relación con el colectivo de personas migrantes. Volviendo a Álvarez-Benavides (2019: 105), es un error tratar de homogeneizar tanto a un sujeto individual como colectivo en una identidad determinada por la religión o la cultura, o simplemente por una posición ideológica, al mismo tiempo que la concepción del sujeto migrante como víctima o como enemigo presupone negar la posibilidad de que el individuo pueda ser sujeto.

#### **2.4. El duelo migratorio**

Como señala Achotegui (2002: 12), todos los duelos generan cambios profundos en la identidad de las personas, sin embargo, el duelo migratorio modifica la propia identidad del sujeto, su autorrepresentación, no solo por tratarse de un proceso inacabado que se encuentra sujeto a constantes mutaciones, sino porque el migrante siente que pertenece a una determinada comunidad de personas en la que se considera un semejante y al mismo tiempo siente que no pertenece a otras, considerándose diferente a ellas.

Sea cual fuere la naturaleza del acto migratorio, es decir, independientemente de que las condiciones migratorias sean más o menos favorables para las personas que se desplazan a otro país, el objeto de duelo es el mismo: la pérdida más o menos parcial del objeto, que es el país de origen, así como la pérdida de la red de apoyo familiar y de los amigos, que puede ser parcialmente mitigada por el reagrupamiento, aunque si se

produce, este no suele ser total. También se experimenta una pérdida de la cultura: se produce un duelo de los hábitos, valores y formas de vida con los que el sujeto se identificaba, unidos al duelo por la tierra. Además, se vive un duelo a nivel social, una vez que, generalmente, «se incorpora al último escalafón social independientemente del estatus que ostentara en su país de origen» (Calvo, 2005: 84-86). Por otro lado, se experimenta también un duelo significativo por la pérdida de su lengua materna, sumado a la pérdida del contacto con el grupo étnico de pertenencia. También existe un duelo por los riesgos físicos, ya que los riesgos del viaje amenazan la integridad física y en el proceso se viven situaciones de inseguridad. En último lugar, el duelo por no poder regresar también es de difícil elaboración interna, pues el deseo de volver del inmigrante no se abandona nunca y, además, se puede vivir un duelo por la pérdida del proyecto migratorio, pues aunque algunas personas llegan con un plan determinado, otras lo hacen con falta de información y un conjunto de expectativas que no se corresponden con la realidad, lo que provoca una revisión interna del proyecto migratorio que puede generar situaciones de estrés y culpa. De hecho, la elaboración interna de todas estas pérdidas, no siempre verbalizadas al exterior, permitirá una mejor inclusión del sujeto en la sociedad de acogida, además de su posible crecimiento personal, aunque se debe prestar atención a ciertos mecanismos de defensa que suelen estar presentes en los duelos mal o poco elaborados. En ese sentido, Achotegui (en Calvo 2002: 93) detalla una serie de mecanismos de defensa frecuentes en los duelos migratorios:

<b>Negación</b>	“todo es igual que en mi país”; “a mí no me afectan estos cambios”.
<b>Proyección</b>	“aquí la gente es muy diferente”; “en mi país no somos tan mal intencionados”.
<b>Idealización</b>	“mi país es el más bonito del mundo, y la comuna donde yo vivo más aún”; “aquí sí que se vive bien”.
<b>Animismo</b>	Es una forma de antropomorfismo ingenuo, atribuir rango humano a entes no humanos: lengua, cultura, país... que sufren, están tristes, gozan de salud... como los humanos (ej. Marruecos llora a los hombres y mujeres muertos en el Estrecho.)
<b>Formación reactiva</b>	Hacer lo contrario de lo que demanda el impulso. En el intento de amoldarse a la nueva cultura, intentan rechazar su cultura de origen.
<b>Racionalización</b>	Separar el componente afectivo del cognitivo, evitando el sufrimiento.

Cuadro 2. Fuente: Achotegui (en Calvo 2002: 93).

Sin embargo, aunque la migración puede constituir un factor de riesgo para la salud mental de las personas, debemos recordar que también se puede erigir como un nuevo horizonte de oportunidades, caso el duelo migratorio se elabore de forma positiva. Achotegui (2009: 163) recuerda que «descendemos de seres que han emigrado con éxito muchas veces a lo largo del proceso evolutivo», razón por la cual se considera que la migración puede ser un factor de riesgo, pero también un acontecimiento de vida que puede percibirse como una experiencia vital positiva.

Se hace esencial que en la enseñanza de español a inmigrantes se teja una red de apoyo para hacer que el espacio del aula sea también un lugar que se ocupe de este proceso, ayudando a que las personas que lo vivan puedan expresarlo en la lengua meta, pues este proceso interno influye en el proceso de aprendizaje. Un buen análisis de necesidades que permita conocer el contexto sociocultural de origen y su situación actual en España podría ser de gran utilidad para enfocar el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura.

## CAPÍTULO III

### 3.1. Aproximación al concepto de cultura

Si la identidad nace del encuentro entre *nosotros* y *ellos* y la lengua es fruto de esa convivencia, modelando el mundo según las costumbres lingüísticas, la cultura es un reflejo de esa misma coincidencia en la que distintas personas forman un grupo y construyen sus patrones identitarios organizando sus conocimientos y creencias en torno a un código común.

Existen diferentes variables mediante las que podemos aproximarnos al concepto de cultura. Podemos partir de una definición que conciba la cultura como un proceso que se desarrolla entre el individuo y la sociedad en la que vive. En este sentido, Boas (en Kahn 1975: 14), destaca que los hábitos y costumbres de la comunidad, afectan al individuo y determinan sus costumbres. Es decir, concibe la cultura como un fenómeno plural, entendiendo que cada sociedad tiene la suya propia.

Para Kroeber (en Kahn 1975: 17), la cultura es transversal, estructurada y se basa en el aprendizaje, de tal modo que «es una fuerza enorme que afecta a todos los seres humanos, social e individualmente». Desde la visión de la antropología social, Vívelo (1978: 17) define la cultura como «una especie de código conceptual que las personas utilizan para conocerse, para conocer el mundo y para actuar». Como hemos visto, Vívelo entiende la cultura como un sistema conceptual, que se ha denominado perspectiva *mentalista*. Otras concepciones más *totalistas* de la cultura, la conciben como un mecanismo de adaptación del hombre al medio.

García (2004: 1), aborda el concepto de cultura definiéndolo desde múltiples variables que incluyen no solo los conceptos, sino también los productos del hombre:

las características medio ambientales, climáticas y atmosféricas, el entorno paisajístico; las condiciones demográficas; los parámetros de conducta asociados con ceremonias, las festividades, las prácticas rituales y las creencias mágico religiosas; las convenciones sociales (puntualidad, regalos, vestidos, los tabúes relativos al comportamientos en conversaciones, etc.); el nivel de desarrollo social y tecnológico de las diversas sociedades; la familia; las relaciones entre los sexos; las estructuras sociales y la relación entre sus miembros; los contactos corporales (saludos, despedidas, ofrecimientos, etc.); los hábitos diarios (comidas, transportes, compras, aficiones y ocio, horas y práctica de trabajos); la lengua o lenguas y sus literaturas; las tradiciones; las salud y los cuidados corporales; la educación; los gestos y las expresiones faciales; la religión; la vivienda y el hogar; los mitos, los ritos, los cuentos, las creencias, las supersticiones y el humor. Todos estos parámetros crean y delimitan entornos culturales específicos.

Así pues, recogiendo las líneas de lo que se denomina cultura y teniendo en cuenta todos los parámetros descritos por García (2004), se identifican los temas y patrones que pueden y deben formar parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, donde el componente cultural permitirá una verdadera comunicación entre culturas, como veremos en el siguiente apartado.

### **3.2. La cultura en la didáctica de lenguas extranjeras**

La cultura no siempre ha ocupado el mismo lugar que la lengua en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras. La llegada del enfoque comunicativo a las aulas supuso un cambio de paradigma con relación a los métodos estructurales de enseñanza de lenguas extranjeras, donde lengua y cultura parecían conectarse de una forma remota. Tal y como señala Miquel (1999: 34) «hemos pasado de una cultura legitimada [...] a una más cerca del sustrato que domina cualquier actuación de los hablantes», es decir, que con el cambio de enfoque y la evolución natural de la enseñanza de ELE, se pone en relieve el componente sociocultural, situándolo en el mismo plano de importancia que la lengua, pues, al fin y al cabo, la competencia sociocultural otorga a los hablantes marcos de conocimiento propios de una comunidad de habla.

El *Marco Común Europeo de Referencia* para las lenguas (2001) menciona el conocimiento sociocultural como parte de las competencias generales y presenta el conocimiento de la sociedad y de la cultura como un aspecto del conocimiento del mundo al que el alumno debe prestar la suficiente atención, no solamente por su carácter idiosincrático, sino especialmente porque «es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos» (p. 100).

Es decir, que el conocimiento sociocultural es un saber lo suficientemente relevante en tanto en cuanto articula de forma minuciosa el saber y no solamente varía de unos individuos a otros, sino que, en lo referente al aprendizaje de lenguas extranjeras se conecta con los saberes adquiridos en nuestra lengua y cultura maternas (MCER, 2001: 11):

Cualquier conocimiento nuevo no sólo se añade a nuestros conocimientos anteriores, sino que está condicionado por el carácter, la riqueza y la estructura de nuestros conocimientos previos y, además, sirve para modificar y volver a estructurar estos conocimientos, aunque sea de forma parcial.

Por todo ello, existe una correspondencia entre los conocimientos adquiridos en nuestra lengua y cultura maternas y la competencia comunicativa que logremos alcanzar en una lengua extranjera. De hecho, según destaca el MCER (2001: 13), las competencias lingüísticas, que incluyen conocimientos, destrezas y habilidades, tienen que ver con la calidad del repositorio de conocimientos del individuo, pero también con su propia organización cognitiva, que a su vez también depende de las características culturales de la comunidad donde ese mismo individuo haya aprendido a socializar y el componente sociolingüístico media en la comunicación de personas con diferentes culturas, independientemente de que los hablantes tengan o no consciencia de dicha influencia primigenia.

La competencia cultural es, en palabras de Miquel (1999: 35) un conocimiento operativo que se conecta con nuestras costumbres, saberes, hábitos y creencias, que operan como un eje organizador del discurso, es decir, son estructurantes y por ello gran parte de la competencia de un hablante es de carácter cultural. Asimismo, dentro de la misma cultura existen variaciones del mismo hecho cultural, es lo que Miquel ha denominado *dialectología cultural*, en tanto en cuanto las lenguas son sistemas de encuentros con otras lenguas, del mismo modo que la cultura es el resultado de un profundo mestizaje, dando lugar a que un individuo no se identifique ni represente la totalidad de su cultura. Por todo ello, Miquel (1999: 36), ahonda en esta cuestión:

Al igual que hacemos al establecer qué lengua debemos enseñar, en cultura no podemos partir de la visión y parcela del profesor, sino que debemos tener estrategias para hacerla más general, más amplia. Ese trascender la propia visión, ese querer ir más allá, es muchas veces un estado de ánimo, una voluntad de agrandar miras, de ampliar la propia realidad.

Como hemos visto, el objetivo de enseñar la cultura debe ir más allá de las propias concepciones de *nuestra* cultura y, para ello, se deben revisar las creencias, perfilar las destrezas y ahondar en los conocimientos, de manera que se puedan trabajar profundamente en el aula y desarrollar así una actitud adecuada que fomente un verdadero aprendizaje intercultural. Miquel y Sans (1992: 17) señalan que es necesario «reivindicar la competencia comunicativa» para llevar al aula un nuevo enfoque de *lo cultural*.

### 3.3. El choque (inter)cultural

Existen diversos estudios que describen el denominado *choque cultural* y que categorizan los distintos estadios de este fenómeno. Sin duda, es en el encuentro intercultural donde se pueden producir choques significativos. Kalervo Oberg (en Iglesias-Casal 2003: 6) identificó las causas del choque cultural y es considerado un pionero en el estudio de este fenómeno:

El choque cultural es causado por la ansiedad que resulta de la pérdida de todo signo, símbolo o señal que conocemos para llevar a cabo la interacción social. Estos signos, símbolos y señales incluyen las múltiples formas en las que nos orientamos en las situaciones de la vida diaria: cuándo debemos estrechar la mano y qué debemos decir al saludar a las personas, cuándo y cómo dar la propina, (...) cuándo aceptar y cuándo rechazar una invitación, cuándo debemos bromear y cuándo debemos hablar en forma seria. Estas señales pueden ser palabras o gestos expresivos adquiridos durante el periodo de nuestra socialización. Son parte de nuestra cultura, como lo es nuestro lenguaje y creencias.

Es decir, es en el encuentro intercultural, en el marco de las interacciones sociales, donde las personas pueden encontrar dificultades para relacionarse entre culturas y puede darse un choque, sin embargo, no se trata de una simple y rápida colisión, sino que se distinguen cuatro fases principales (Oberg, 1960: 143): una etapa inicial de encantamiento o *luna de miel* que puede durar de dos semanas a seis meses, en la cual toda novedad sobre la nueva cultura es bien recibida y la percepción de la cultura, a menudo concebida de modo superficial, es positiva, rozando la idealización en muchos casos. En la segunda etapa comienza el periodo de crisis y se puede producir el choque cultural, pues se experimenta un periodo de adaptación negativo donde la persona extranjera en el país receptor comienza a darse cuenta de que tiene que afrontar las condiciones reales de vida y, en este proceso, experimenta un rechazo a las costumbres y gentes locales, refugiándose en los estereotipos que confirman su percepción. Si no

supera esta etapa, acabará volviendo a su país de origen, en cambio, si consigue superarla, probablemente pasará por una tercera fase, la de *recuperación*, en la que ya encuentra soluciones a sus problemas y supera los sentimientos de la etapa anterior. Es en esta fase donde comienza a abrirse al nuevo entorno cultural y además adquiere algún conocimiento de la lengua. Las percepciones negativas que tenía, incluso las duras críticas externalizadas en la fase anterior comienzan a disiparse con mecanismos como el humor y la apertura hacia la convivencia. En la última fase descrita por Oberg, la *adaptación*, no solo consigue expresarse en la nueva lengua, sino que ha aprendido a disfrutar de la nueva cultura y de sus hábitos, sin que ello suponga un conflicto.

A partir de las cuatro fases descritas por Oberg, Adler (1975: 16) en *The Transitional Experience*, introduce una etapa más en el estadio de crisis o choque cultural, que ha denominado *desintegración* y en ella el individuo siente que hay una pérdida de los símbolos familiares, en la que siente confusión y desorganización internas, una vez que siente que su comprensión social no es adecuada y que se siente aislado y confuso frente a las crecientes demandas situacionales de la nueva cultura. Volviendo a Grinberg y Grinberg (1996: 130), son precisamente «los mecanismos de identificación proyectiva e introyectiva los que posibilitan el sentimiento de pertenencia». Por todo ello, los autores señalan que en la migración se desarrollan estados desorganizativos después de la llegada:

Así, en los primeros tiempos después de una migración suelen producirse estados de desorganización, de grado variable, en que pueden reactivarse en el recién llegado ansiedades muy primitivas, que llegan a producir estados de pánico, como el temor a ser «devorado» por la nueva cultura o bien a ser «despedazado». Estas vivencias pueden provenir del conflicto entre el deseo de confundirse con otros para no sentirse marginado ni «distinto», y el deseo de diferenciarse para seguir sintiéndose «él mismo».

Sin embargo, aunque esta categorización por fases ayuda a entender el fenómeno del choque cultural, los niveles de subjetividad en esta experiencia intercultural son evidentes. De hecho, Pedersen (1995: 1), afirmó que resulta difícil generalizar las tendencias de la mayor parte de las personas, precisamente por el alto grado de subjetividad que conlleva el choque cultural en tanto en cuanto es un proceso interno que viven los sujetos ante eventos desconocidos y circunstancias inesperadas. Es decir, que este autor entiende el choque cultural como un proceso y no como un evento vital y, más allá de las posibles fases, tiene en cuenta que el individuo se mueve en un nuevo entorno

complejo, en el que puede experimentar la parte negativa ya descrita en las fases, pero al mismo tiempo le puede proporcionar un nuevo entendimiento de las formas de vida. Otros autores como Kondou (en Kobashi 2016: 523), lo relacionan con una crisis de identidad:

el choque cultural conduce a una crisis de identidad, y es en la relación íntima entre dicha identidad y la cultura donde está la clave (...) en una cultura nueva uno se queda perplejo e incómodo, hasta el punto de llegar incluso a albergar sentimientos de rechazo que puede experimentar como amenaza, desencadenándose entonces los mecanismos de defensa del individuo. En otras palabras, se produce una crisis de identidad.

En la identidad y autopercepción de la cultura de las personas migrantes se produce un continuo reajuste, de manera que no podemos concebir las culturas como elementos estáticos y aislados. Soler, Massot y Sarabariago (2009: 210) ponen la clave en el proceso de convivencia entre culturas y, en ese sentido, señalan que son susceptibles al cambio y a una multiplicidad de influencias, siendo precisamente esa permeabilidad la que permite que evolucionen con el paso del tiempo, aunque esta mudanza no esté exenta de choques. En definitiva, para lograr la convivencia intercultural, se deben conocer las culturas y aprender a convivir en ellas.

Teniendo estos aspectos en cuenta, cuando nos preguntamos qué enseñar en las aulas para solucionar los choques culturales, los contenidos sociolingüísticos y culturales son esenciales en una clase de lenguas extranjeras. A este respecto, Miquel (1995: 252) señala que, aunque los profesores no seamos especialistas en la cultura de nuestro alumnado, sí se debería propiciar su participación en actividades que sirvan de contraste de los hábitos sociolingüísticos de la cultura de origen y de la cultura en la que viven, pues este ejercicio arrojará luz sobre el diseño del programa, mostrando qué tipo de información les podríamos enseñar para que, en definitiva, las puedan conectar con sus propias vivencias, centrando la enseñanza en las personas que aprenden y poniendo la lengua al servicio de la interacción.

### **3.4. Alcanzar la competencia intercultural**

Superados los posibles choques culturales y teniendo en cuenta que, entre otras muchas ventajas, la experiencia migratoria debería enriquecer el acervo cultural de las personas migrantes, así como el de las personas con las que entran en contacto en la

sociedad receptora, es importante revisar qué se entiende por competencia intercultural o *cross-cultural*. Meyer (1991: 137) realiza la siguiente definición:

La competencia intercultural, como parte de una amplia competencia del hablante de una lengua extranjera, identifica la habilidad de una persona de actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la cultura extranjera y la propia; además, tener la habilidad de poder solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Entendemos, pues, la competencia intercultural como una habilidad para mediar entre culturas, en las que las personas pueden comunicarse y relacionarse, aunque no tengan una cultura o un idioma común. El *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) detalla que el camino hacia la competencia intercultural pasa por desarrollar y potenciar el uso de una serie de conocimientos, habilidades y actitudes, que permitirán interpretar las claves socioculturales de las comunidades con las que se entra en contacto, eliminando los estereotipos, para que las personas puedan interactuar y actuar como intermediarios entre distintas culturas, a la vez que se superan los malentendidos y las situaciones de posibles conflictos o choques culturales.

De este modo, vemos que una de las características esenciales para alcanzar la competencia intercultural es buscar el marco de referencia del *otro*, poniéndonos de algún modo en su lugar, reconociendo lo que es distinto y, al mismo tiempo, superando nuestra tendencia natural para imponer nuestros criterios y nuestras creencias, evitando que asomen los estereotipos y la visión etnocéntrica de la realidad. Precisamente por estas razones, la competencia intercultural es un instrumento poderoso en el ámbito de la educación, caracterizado por una visión multidimensional.

Sin embargo, aunque nuestra concepción de la realidad social se encamine hacia la idea de multiculturalidad, Francos-Maldonado (2020: 435) realiza un matiz de extrema relevancia: debemos partir de un enfoque sociocrítico de educación cultural antirracista, precisamente porque percibir la realidad como un conglomerado multicultural no asegura que se produzca un verdadero encuentro entre culturas y mucho menos que el racismo sea erradicado. Es decir, que la formación de la ciudadanía intercultural debería

construirse sobre el diálogo de las diferencias y la igualdad de estas, en un proceso de continua comunicación y transformación social.

Por otro lado, el *Marco Común Europeo de Referencia* (MCER 202: 101) se refiere a la consciencia intercultural como la facultad de entender el encuentro entre el mundo de origen y el *mundo de la comunidad objeto de estudio*.

Si bien no existe un modelo único para ahondar en estos aspectos, el Modelo de Desarrollo de la Sensibilidad Cultural (DMIS), es un marco teórico esencial para abordar el tema de las diferencias culturales. Dicho modelo, creado por Milton Bennet en 1986, nos sugiere que, para desarrollar una verdadera competencia intercultural, se han de superar al menos dos fases: la fase etnocéntrica y la fase de la negación. Siguiendo a Iglesias-Casal (2003: 17), la esencia de estas dos fases descritas en el DMIS es que, en la primera, experimentamos nuestra cultura como si fuese el centro de la realidad, vivenciando las diferencias culturales como una amenaza a nuestra propia identidad cultural. Por otro lado, en la fase etnorrelativista, comenzamos a reconocer la diferencia cultural y a ver en ella una posibilidad de enriquecimiento de nuestra propia percepción de lo real, así como una nueva perspectiva para entender mejor a la otredad.

Estudios recientes (Iglesias-Casal y Méndez-Ramos 2020: 103) señalan que la competencia intercultural, en combinación con la lingüística, la sociolingüística y la competencia discursiva, conforman la competencia comunicativa intercultural (CCI), constituyéndose como un modelo que integra diversas perspectivas para que la enseñanza y aprendizaje se construyan como una vía de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes interculturales positivas.

Este modelo no solo implica que los estudiantes extranjeros dejen de concebir su cultura como el centro de la realidad cultural del mundo, sino que también los nativos deben superar esa visión etnocéntrica de su propia cultura y para ello es necesario que el plano de la igualdad desempeñe un papel fundamental en sus interacciones. Resueltos los obstáculos de la fase etnocéntrica, se comienzan a aceptar otros entornos culturales diversos y se mejora la sensibilidad intercultural, hasta lograr una flexibilidad cultural caracterizada por un alto grado de comprensión y conocimiento de la propia cultura y de la ajena.

En este vaivén de negociaciones internas y externas sobre el estado de nuestras propias percepciones y de las percepciones de los demás, se produce un proceso de negociación entre dos o más culturas no exento de comparaciones entre lo que es propio y lo que es ajeno, lo que parece mejor y lo que parece peor, sin embargo, el objetivo para alcanzar la competencia intercultural es quebrar las distancias entre culturas entendiendo los diferentes modos de vida de las personas desde el respeto y la igualdad de la diversidad cultural.

Por todo lo expuesto anteriormente, es indispensable que en el proceso de enseñanza y aprendizaje se fomente el desarrollo de la competencia intercultural, no solo presentando los elementos inherentes a la cultura que tenemos y que enseñamos, pues no se trata de mostrar un índice concreto de contenidos culturales, sino más bien trabajando las habilidades y destrezas para que los alumnos extranjeros desarrollen la verdadera competencia intercultural y ello exige una revisión crítica de sus creencias. Iglesias-Casal (2003: 19), pone en relieve en las aulas como espacio de encuentro:

Éste es un reto al que todos debemos responder y uno de los desafíos pedagógicos más fascinantes que afrontamos: trabajar entre culturas y atender a sus particularidades, a sus diferencias, a sus analogías y a las modalidades de sus interacciones, convirtiendo nuestras aulas en un territorio para el encuentro, el intercambio, el contraste y la negociación.

Más allá del entorno educativo, trabajar estas habilidades y destrezas, nos permite ser mejores en todos los ámbitos de nuestra vida pública y privada, en especial porque el fenómeno migratorio no es un asunto lejano ni novedoso. Vivimos en sociedades multiculturales en las que coexisten distintas lenguas y culturas dentro de un mismo territorio, en las que la diversidad cultural no solamente constituye un factor de desarrollo, sino que forma parte del patrimonio común de la humanidad. Por ello, la Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural (2001) es un instrumento normativo clave, que indica lo siguiente:

La cultura adquiere formas diversas a través del tiempo y del espacio. Esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad de las identidades que caracterizan a los grupos y las sociedades que componen la humanidad. Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras.

Una vez recogidas las ideas relativas al fenómeno de la inmigración teniendo en cuenta las variables de identidad, lengua y cultura, en el próximo capítulo centraremos la atención en el concepto de educación inclusiva y, a la luz de la literatura científica, expondremos el valor de las Comunidades de Aprendizaje como un modelo, entre muchos otros posibles, para llevar a cabo la concepción de la educación como un espacio diverso, intercultural y, sobre todo, transformador.

## CAPÍTULO IV

### 4.1. La educación inclusiva

En los capítulos anteriores hemos puesto en valor la importancia de tener en cuenta las cuestiones relativas a la identidad de las personas migrantes, así como el entendimiento de las cuestiones culturales, tomando como referencia el concepto de educación intercultural y la importancia de alcanzar la competencia comunicativa intercultural en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua. Como hemos visto, el reconocimiento y la valoración de las ventajas de los contextos multiculturales es imprescindible para la inclusión de la población migrante en el territorio social. Esto conlleva la necesidad de adaptar los sistemas y procesos de enseñanza y aprendizaje a nivel de sus estructuras, funcionamiento, metodologías y propuestas pedagógicas, de modo que faciliten el diálogo intercultural de una manera no jerarquizada y sin racismo o discriminación, bien sea en la educación reglada o en la educación no reglada.

Para acercarnos a los principios de una verdadera educación inclusiva, creemos que es necesario aclarar las diferencias conceptuales de los términos *integración* e *inclusión*, pues en el lenguaje convencional se utilizan como sinónimos, sin embargo, comprobaremos que sus diferencias son significativas.

Wolfensberger (en Sanches y Teodoro 2006: 65) entiende la integración como el término que se opone a segregación. Del mismo modo, la integración consiste en llevar a cabo medidas que potencien la participación de todas las personas en actividades comunes de su cultura.

Sin embargo, el término *integración* sugiere que el propio alumno, por su condición personal o cultural, se adapte al currículo desde su propia situación, mientras que en el término *inclusión*, que se opone a *exclusión*, es el currículo el que debe adaptarse a la diversidad del aula y no al contrario. No obstante, plantear estos conceptos de forma dicotómica o definirlos por el acercamiento a sus contrarios, puede plantear problemas en la propia concepción de la integración y la exclusión. Skliar (2005: 18)

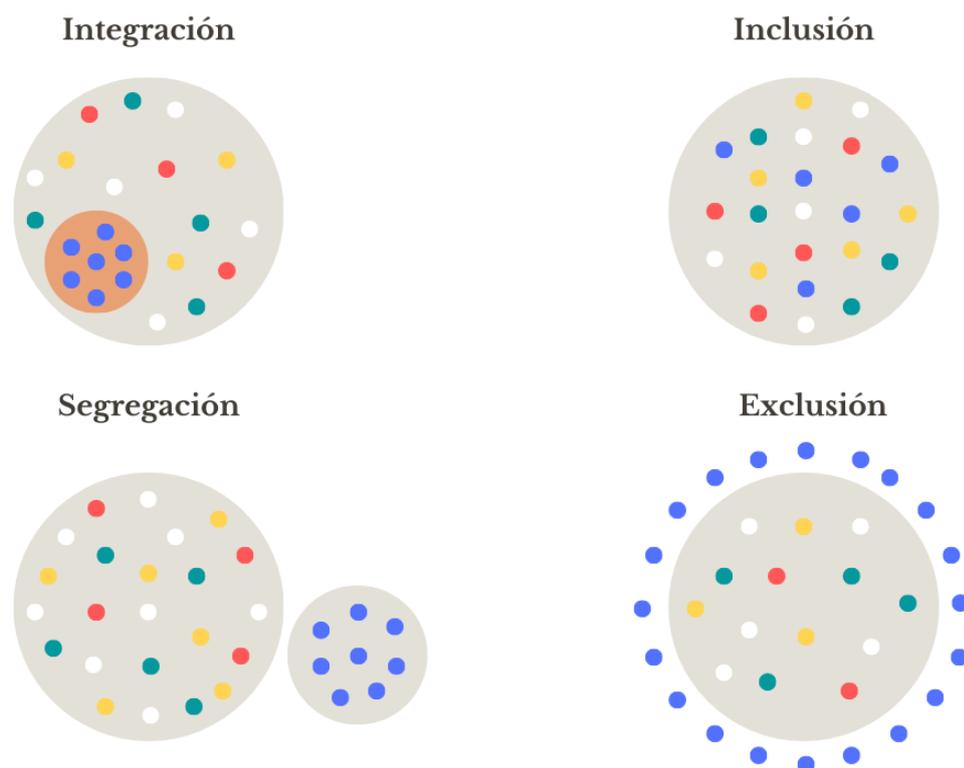
hace hincapié en que la integración no debería ser una respuesta obvia a la exclusión ni una falsa promesa integradora:

el mismo sistema político, cultural, educativo, etc., que produce la exclusión no puede tener la pretensión de instalar impunemente el argumento de un sistema radicalmente diferente —lámase integración, inclusión, o como bien se llame—. A no ser que aquí la inclusión sea, como decía Foucault (2000), un mecanismo de control poblacional y/o individual: el sistema que ejercía su poder excluyendo, que se ha vuelto ahora miope a lo que ocurre allí afuera —y que ya no puede controlar con tanta eficacia— se propone hacerlo por medio de la inclusión o, para mejor decirlo, mediante la ficción y la promesa integradora.

Además, considera que «la inclusión puede pensarse, entonces, como un primer paso necesario para la regulación y el control de la alteridad» (p. 18). Para Skliar (2005: 20), las diferencias son también elementos inherentes a la alteridad y por ello el debate de las diferencias no debía estar tan centrado en caracterizar la diversidad y quién forma parte de ella, sino que, se comprenda que las diferencias nos constituyen como personas. La finalidad no es erradicar las diferencias, sí «mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio» (p. 20).

Desde la perspectiva de Soto (2006: 327-328), en la sociedad actual, donde comienza a aceptarse la diferencia y la multiculturalidad, donde el reconocimiento de las diferencias se hace desde la cultura o desde el espacio intercultural debemos «*deconstruir* la representación social que se ha tenido de las minorías para ser leídos como diversos y con otras capacidades».

Huyendo de los planteamientos dicotómicos y procurando representar de forma gráfica qué es la integración, la inclusión, la exclusión y la segregación, se ha elaborado la siguiente infografía, donde el conjunto de lo que sería diverso está representado en color azul. De este modo, vemos que, en el caso de la integración, se produce una *pseudosegregación* de los individuos en el sistema y, en la inclusión, la igualdad de las diferencias es la esencia de este sistema conceptual. Por otro lado, en el caso de la segregación predominan las prácticas estigmatizadoras, en las que se perpetúa la dinámica de la exclusión, apartando a los individuos del grupo general, que sería la sociedad, pero también podría ser el aula.



Cuadro 3. Elaboración propia.

En definitiva, el término inclusión nos parece más adecuado para concebir un modelo de igualdad de las diferencias y llevar a cabo actuaciones educativas que garanticen la presencia de todos los colectivos en las aulas. Por todo ello, las Comunidades de Aprendizaje, que se presentarán en las siguientes páginas, son un modelo cuyas prácticas se dirigen a promover de forma activa la diversidad y a reducir de forma significativa la discriminación social existente y las formas de racismo que coexisten en nuestra sociedad, poniendo la clave en la convivencia entre culturas.

Aguado (2009: 159) señala que, en los últimos años, las políticas europeas vienen orientando sus acciones hacia la inclusión social de los inmigrantes, apostando por una atención integral no segregada que se rige por la utilización de cauces y servicios en condiciones de igualdad con respecto al resto de la población. Aunque el Consejo de Europa y la Comisión Europea hayan actuado en la promoción de la diversidad cultural en contextos educativos, Aguado (2009: 161) considera que los principales esfuerzos se han orientado hacia cuestiones de diversidad social, concretados en propuestas específicas para la educación de los migrantes. En ese sentido, la autora refiere la

inexistencia de una apuesta firme por un tratamiento de la diversidad cultural, entendida como característica inherente a todos los colectivos e individuos, independientemente de su origen nacional, social, étnico o racial.

Entre los autores que procuran un mayor compromiso social con la educación, Massot y Sabariego (2009: 13) explican que para resolver los problemas que tiene el actual sistema educativo en relación con el alumnado migrante, hace falta una intervención global más allá del propio centro educativo, que mejore las condiciones de vida del alumnado inmigrante en virtud de un planteamiento coordinado entre los centros educativos, las instituciones, los servicios sociales, ONG y toda la participación comunitaria.

Otros autores como Borrero López (2012:344) aclaran que la educación intercultural no es sinónimo de educación para inmigrantes, en tanto que no se destina a compensar o eliminar déficits y carencias de la población migrante, que estaría en desventaja en relación con la población nativa, detentora de más conocimientos, habilidades y competencias, en especial en lo referido a la lengua y la cultura. Las prácticas educativas segregadoras y compensatorias no generan posibilidades de cambio, transformación y mejora según el autor, sino que desvelan modelos de política social y educativa asimilacionista e integradora. De este modo, el enfoque intercultural se posiciona como la única alternativa viable hacia la ciudadanía de valores democráticos. A continuación, analizaremos la definición de *Educación Intercultural* propuesta por Besalú (2002:71):

La educación intercultural es fundamentalmente una actitud y un comportamiento relativo al tipo de relaciones que se dan entre las culturas particularmente que conviven en un ambiente determinado. Se propone atender las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales de los individuos y de los grupos posibilitando que cada cultura exprese su solución a los problemas comunes. Es un medio para promover la comunicación entre las personas y para favorecer las actitudes de apertura en un plano de igualdad. No se dirige, pues, sólo a las minorías étnicas o culturales, sino que es una educación para todos. La educación intercultural es una educación para y en la diversidad cultural y no una educación para los culturalmente diferentes.

Borrero López (2012: 352) manifiesta que, para desarrollar un verdadero modelo de educación inclusiva, se debería pasar del actual paradigma compensatorio y discriminatorio, a una praxis educativa participativa e interactiva, donde los estudiantes extranjeros, a través de su participación no segregada, puedan contribuir a la

transformación de las diferencias sociales y culturales, antes consideradas como obstáculos en su proceso de aprendizaje y desarrollo personal, en oportunidades de éxito y mejora para todos y todas, nativos y no nativos. De esta forma, evitaremos la estigmatización del alumnado migrante donde, según la perspectiva tradicional:

les hacemos ver que sin esos elementos [lengua y cultura españolas] no pueden aportar nada a la escuela, mucho menos a la sociedad. Hasta que no saben hablar nuestro idioma, hasta que no son un poco más parecidos al resto no pueden participar de las clases y en este sentido minamos su autoestima y condicionamos el desarrollo de su identidad. Les asimilamos hasta que pueden “integrarse” en el ritmo ordinario de un aula “normalizada” (Borrero López, 2012: 353).

Este es el primer reto para la construcción de un nuevo modelo de escuela y centros educativos interculturales que propone Borrero López (2012), pues no considera que la educación centrada en la inmersión lingüística sea una educación intercultural, una vez que no transforma las diferencias en oportunidades de aprendizaje. Por otro lado, sugiere que debemos velar porque el alumnado participe en el ámbito escolar y social, direccionado la normativa hacia las necesidades reales y construyendo una organización escolar diferente «a través de la creación de Comunidades de Aprendizaje, lo que a su vez constituye una de las recomendaciones de la Comisión Europea» (p. 353). Cabe señalar también que, a pesar de que en el espacio educativo se aboga por la inclusión del alumnado inmigrante, la realidad es que se continúan reproduciendo modelos que segregan a las personas extranjeras.

#### **4.2. Las Comunidades de Aprendizaje**

El concepto *Comunidades de Aprendizaje* se define de distintas formas de acuerdo con el autor a que se haga referencia o según el contexto al que se aplica. Para Molina Ruiz (2005: 235), el término describe un proyecto educativo y social cuyos grupos (comunidades) de participantes se organizan e involucran en procesos y actuaciones educativas para aprender de forma conjunta. El grupo comparte experiencias, intereses y un propósito común, participando activamente en interacciones dialógicas de aprendizaje que benefician a los individuos y a al entorno comunitario. Para Rosa Valls (2000: 8), las Comunidades de Aprendizaje son:

un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad.

En 1990, el centro Community of Research on Excellence for All<sup>2</sup> (CREA) de la Universidad de Barcelona decide comenzar a trabajar sobre las razones por las que las escuelas tradicionales no están respondiendo a los retos de la sociedad contemporánea. Posteriormente, desarrolló el proyecto de Comunidades de Aprendizaje basando sus actuaciones y principios en las conclusiones del Proyecto INCLUD-ED (Estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación, 2006-2011), proyecto integrado de prioridad 7 del VI Programa Marco de la Comisión Europea. La finalidad de este proyecto era identificar qué acciones favorecían el éxito en la educación e inclusión social, es decir, qué estrategias transversales eran eficaces para superar la desigualdad y mejorar los resultados del proceso de enseñanza y aprendizaje. En el proyecto INCLUD-ED han participado más de cien investigadores, así como profesores de varios niveles educativos de un total de catorce países europeos (Valls, Prado y Aguilera, 2014: 31).

El modelo educativo que propone las Comunidades de Aprendizaje resulta, pues, de la investigación científica y recoge las aportaciones de las experiencias de los centros educativos que mejores resultados han arrojado a nivel del aprendizaje y de la convivencia, así como de las teorías más referenciadas a nivel internacional, destacando los dos factores con más impacto en la enseñanza en la sociedad contemporánea: las interacciones y la comunidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010: 19).

En contraste con el paradigma que identifica la diversidad como un obstáculo del proceso de enseñanza-aprendizaje, las Comunidades de Aprendizaje defienden que la inclusión y la heterogeneidad son elementos clave en la mejora de los aprendizajes de todo el alumnado y la convivencia (INCLUD-ED, 2008). Por ese motivo, en sus actuaciones incorporan a todos los individuos que influyen directa o indirectamente en el aprendizaje y en el proceso de desarrollo de los alumnos: profesorado, familiares, amigos, vecinos del barrio, miembros de asociaciones, organizaciones vecinales, agrupaciones locales y personas voluntarias, entre otros. Por otro lado, se trata de un

---

<sup>2</sup> CREA: *Community of Research on Excellence for All*. <https://crea.ub.edu/>

proyecto que impulsa la transformación de los contextos formativos y educativos, asumiendo una posición crítica frente a los modelos tradicionales de educación. De acuerdo con Díez-Palomar y Flecha (2010: 20):

A pesar de que en las aulas actuales hay más diversidad cultural, religiosa, lingüística, de tipos de familia, etc., seguimos encontrando en ellas una sola persona adulta, un modelo de comunicación muy unidireccional y, en general, una cultura escolar muy parecida a la de la sociedad industrial. Mientras tanto, fuera de los centros educativos, globalización, redes, transnacionalización, movimiento de personas a nivel internacional, ascenso de los movimientos sociales de actuación local, pero de alcance mundial, son parte de la nueva realidad de la sociedad de la información que ha introducido cambios en la manera de organizar el trabajo, en los estados y en las políticas, e incluso en las relaciones personales.

Además, en la actual sociedad de la información, la tecnología e Internet han revolucionado el acceso, la producción y el procesamiento de la información, permitiendo un acceso generalizado en tiempo real de una gran mayoría de la población, por lo que estos cambios sociales suponen una transformación de la enseñanza y del aprendizaje, ya que los profesores dejan de ser la principal fuente de información, asumiendo un papel enmarcado en una actividad colectiva de construcción del conocimiento (Díez-Palomar y Flecha, 2010: 20). Por todo ello, y según estos autores, «las Comunidades de Aprendizaje son una respuesta eficiente y equitativa a estos cambios y retos sociales y educativos introducidos por la sociedad de la información».

En cuanto al contexto de aplicación, las Comunidades de Aprendizaje responden a las necesidades metodológicas y organizacionales de diversas realidades y contextos, desde el desarrollo comunitario, hasta las políticas educativas y de gestión, pasando por el funcionamiento de un aula en centros educativos de formación reglada, así como en otros espacios y contextos formativos. De acuerdo con De la Hoz (2011: 46-47), las comunidades de aprendizaje presentan cuatro dimensiones:

1. Comunidades de aprendizaje en el aula, se refiere a un grupo de personas generalmente un profesor y un grupo de alumnos, con distintos niveles de educación, conocimiento y experiencia que mediante su implicación en actividades compartidas entre sí construyen conocimiento colectivo.
2. Comunidades de aprendizaje referidas a la escuela, son instituciones que se caracterizan porque todas las instancias y sus miembros están comprometidos con la construcción de nuevos conocimientos. Los profesores se implican de forma conjunta en la actividad de indagación e investigación pedagógica. Por último, son instituciones plenamente integradas en la comunidad en la que se ubican ya que proyectan sus actividades sobre ella.

3. Comunidades de aprendizaje referidas al territorio, apuntan hacia una transformación global de los sistemas educativos y dejan entrever las implicaciones que se derivan de una misión más amplia de la educación.

4. Comunidades virtuales de aprendizaje, son formadas por personas o instituciones conectadas a través de la red, que tienen como objetivo una tarea de aprendizaje. Se denominan virtuales porque sus miembros no comparten un espacio físico e institucional, sino un espacio virtual creado mediante tecnologías de la información y la comunicación.

Las Comunidades de Aprendizaje comenzaron su andadura escolar en 1995. Los proyectos se implementaron tanto en escuelas, como en centros educativos de variada índole, incluyendo la educación de personas adultas (EDA). En la actualidad, existen y funcionan más de novecientas CdA en Europa y en diversos países de América Latina como Argentina, Brasil, Perú, Ecuador, Chile y México. En España se encuentran en funcionamiento 126 Comunidades de Aprendizaje. La Escuela de Personas Adultas de La Verneda-Sant Martí fue pionera en poner marcha este modelo en España. En 1978, partiendo del consenso comunitario, un grupo de vecinos creó una escuela que pudiese albergar a todas las personas para facilitar el acceso a la educación de las personas adultas. Del trabajo de este centro se han hecho eco diversas organizaciones, sin embargo, despertó el interés internacional, pues fue la primera experiencia educativa española con presencia en la prestigiosa revista científica *Harvard Education Review*<sup>3</sup>.

#### **4.2.1. El aprendizaje dialógico**

Partiendo del diálogo como punto clave de las teorías dialógicas, es el diálogo igualitario el que produce verdaderos cambios en la sociedad y su base es el entendimiento mutuo. Algunos autores como Habermas, Freire o Vigotsky, desde distintos campos del conocimiento (sociología, pedagogía y psicología), convergieron en sus teorías para proponer que, más allá de una postmodernidad, debería imperar una modernidad dialógica. Paulo Freire ya trataba la teoría dialógica en su obra *Pedagogía del oprimido* (1970) proponiendo un modelo de acción educativa basado en el diálogo

---

<sup>3</sup> Sánchez Aroca, M. (1999). *La Verneda Sant Martí: A school where people dare to dream*. *Harvard Educational Review*, 69(3), 320-335.

igualitario, con un enfoque multicultural en el que educador y educando construyen conocimiento de forma conjunta. Otros referentes teóricos como Chomsky (1965) que diseñó la teoría de la gramática universal o Austin (1971) con la teoría de los actos de habla, contribuyeron a asentar las bases del aprendizaje dialógico. Del mismo modo, Mead (1973) puso en relieve el interaccionismo simbólico. Vigotsky (1979) en *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* postuló que, en los procesos de desarrollo cognitivo, el lenguaje y la comunicación juegan un papel esencial en el desarrollo mental de las personas, tanto a nivel interno como a nivel social. Por otro lado, la *Teoría de la Acción Comunicativa* de Habermas (1981) supuso un salto cualitativo de la teoría social a la perspectiva comunicativa, pues desarrolla un concepto de competencia comunicativa en el que todos los sujetos podemos entender el mundo mediante el lenguaje y la acción.

Otras aportaciones teóricas a la base dialógica del aprendizaje se pueden encontrar en Bakhtin (1986) que acuñó el término *imaginación dialógica*; Brunner (1988) que concibe la educación como diálogo entre las personas y como proceso de autonomía del aprendiente; Rogoff (1993), que propuso aprender el pensamiento en la interacción y en su medio social y Wells (2001), que teorizó sobre el concepto de la indagación dialógica.

Tomando este cuerpo teórico como punto de partida, así como las investigaciones publicadas de CREA, las Comunidades de Aprendizaje apuestan por un modelo de aprendizaje dialógico, «que incluye la pluralidad de dimensiones de la interacción humana y engloba las habilidades prácticas, académicas y comunicativas».

Castillo (2011: 88) define el aprendizaje dialógico como un *movimiento de apertura* para potenciar las capacidades de todos los participantes y el uso del diálogo como un instrumento para organizar el conocimiento y crear sentido.

Cabe señalar que el aprendizaje dialógico, base de las Comunidades de Aprendizaje, también está íntimamente ligado al aprendizaje cooperativo, que aporta una dimensión metodológica y orienta algunas de las propuestas de las CdA. Sin embargo, como apunta Valls (2000: 151), hay una diferencia fundamental entre ambos y es que el aprendizaje cooperativo preserva la estructura tradicional del aula, mientras que el aprendizaje dialógico incluye en el aula a otros profesionales, personas, familiares y voluntarios de la comunidad.

El diálogo igualitario constituye un eje vertebrador de los demás principios: la inteligencia cultural y la transformación educativa y además posee una clara finalidad: plantear un cambio en el ámbito educativo en el que el propio rol del profesor tradicional se transforma, de modo que las personas educadoras e investigadoras se convierten en «facilitadoras del diálogo y para lograrlo transgreden sus propias fronteras culturales». (Elboj *et al.* 2006: 92).

#### 4.2.2. Principios rectores de las Comunidades de Aprendizaje

El aprendizaje dialógico es el principio rector en las Comunidades de Aprendizaje. En su apuesta por la igualdad educativa, las CdA llevan a cabo profundos procesos de transformación social y cultural en los centros educativos y en la comunidad, cuya base reposa en siete principios fundamentales del aprendizaje dialógico (Flecha, 2004: 31-41):

<b>Diálogo igualitario</b>	Basado en la validez de los argumentos y no en el estatus social o titulación académica de la persona que los emite, alejándose de las relaciones jerarquizadas y autoritarias. En este tipo de diálogo, todas las personas formulan propuestas y se construye el conocimiento de forma transversal.
<b>Inteligencia cultural</b>	Supone que todas las personas tienen capacidad de acción, de reflexión y además poseen habilidades que han adquirido en contextos diversos (académicos y no académicos), es decir, que poseen cierta inteligencia cultural.
<b>Transformación</b>	La educación es un poderoso agente transformador de la realidad por medio de las interacciones. El proceso de transformación es doble: transformamos el mundo interviniendo en él de forma coordinada con las demás personas implicadas y producimos nuevos saberes que nos transforman a nosotros mismos y a la comunidad.
<b>Dimensión instrumental</b>	Partiendo de las diversas habilidades de las personas, se deben dominar los instrumentos académicos priorizados por la sociedad de la información.
<b>Creación de sentido</b>	Mediante el diálogo igualitario las personas participan en la definición del proceso educativo. Este proceso supone compartir, por ejemplo, los contenidos a impartir, la utilidad de estos, el tipo de relaciones entre el profesorado y personas participantes, los objetivos de la educación o las vivencias personales, que aparecen ligadas de forma inseparable al proceso de argumentación para construir un proyecto común.

<b>Solidaridad</b>	Son los y las participantes, los educadores y educadoras quienes plantean una radicalización democrática de la educación para conseguir el acceso y participación de todas las personas a la actual sociedad. Solidaridad con las personas de minorías étnicas y culturales para que alcancen la igualdad, con las mujeres, con las personas jóvenes y con las mayores y con cualquier persona excluida por no poseer formación académica.
<b>Igualdad de diferencias</b>	Se basa en la constatación científica y práctica de que los proyectos educativos han de contar con la voz de los colectivos implicados para desarrollar una educación de calidad para todos y todas que contribuya a transformar la realidad de las personas y sus entornos, que persiga la inclusión social y educativa y potencie la convivencia y la cohesión social.

Cuadro 4. Elaboración propia a partir del texto de Flecha (2004: 31-41).

Queda patente que estos siete principios rectores se enfocan hacia la igualdad de las diferencias y abogan por una pedagogía de la inclusión, así como fomentan el encuentro intercultural, construyendo un proyecto educativo que procura transformar a las personas y sus múltiples entornos.

Para comprender los principios de las Comunidades de Aprendizaje, la obra *Transformar la educación* de Elboj *et al.* (2006) es un documento basilar, por ello se explicarán los principios en base a esta publicación y a la obra de Flecha (2004).

El diálogo igualitario, enunciado al comienzo del cuadro n.º 4, parte de la concepción comunicativa del aprendizaje, es decir, que depende esencialmente de las interacciones entre personas, se basa en el entendimiento y su finalidad es el cambio social. Mediante el diálogo intersubjetivo e igualitario, fruto de un proceso horizontal y democrático, el poder se concentra en los argumentos y no en el estatus del emisor. En el diálogo igualitario se valora la aportación de cada participante del grupo, bien sea un alumno, un docente, un familiar o un miembro de la comunidad participante. Siguiendo a Elboj *et al.* (2006: 92) la construcción de significados es un resultado del diálogo igualitario, en el cual los alumnos interactúan con el profesorado, los familiares y otras personas, pues en las Comunidades de Aprendizaje, se planean las acciones en común. El diálogo intersubjetivo es horizontal, de modo que todas las personas intervienen y actúan en conjunto y superan las desigualdades. En definitiva, el aprendizaje dialógico resulta de las interacciones que produce el diálogo igualitario.

Por otro lado, la inteligencia cultural es la base de la enseñanza en las Comunidades de Aprendizaje. Este concepto, desarrollado por el CREA (1995-1998) se basa en la Teoría de la Acción Comunicativa de Habermas (1981). La inteligencia cultural promueve que cada estudiante interactúe haciendo aportaciones desde su propia cultura, de modo que el profesorado recoge sus interacciones y se sitúa en la cultura de los alumnos desde una visión positiva de sus capacidades:

Una importante implicación que tiene este enfoque para la labor transcultural consiste en que es difícil hallar diferencias culturales en los procesos cognoscitivos básicos. Aun cuando no se pueda eliminar del todo esa posibilidad, no hay evidencia alguna en ninguno de los tipos de investigación analizados de que algún grupo cultural carezca por completo de un proceso básico como la abstracción, o el razonamiento deductivo, o la categorización. [...] Nos es útil aquí el concepto de sistema funcional: podríamos partir de la hipótesis de que los factores socioculturales desempeñan un importante papel sobre cuál de los procesos (la representación visual o la verbal, por ejemplo) opera en una situación determinada y qué papel realiza en el desempeño total [...]. (Cole y Scribner, en Elboj *et al.* 2006: 99)

Siguiendo a Flecha (2004: 34), todas las personas poseemos conocimientos múltiples que podemos compartir con los demás. En este sentido, enseñar desde la inteligencia cultural muda el rol del docente: no es solamente quien transmite los conocimientos, también es la persona que escucha las preguntas y ayuda a procurar respuestas, aunque no las conozca previamente, para crear un nuevo proceso de conocimiento.

Como vemos, el concepto de inteligencia cultural está ligado al entorno y en las Comunidades de Aprendizaje todos los participantes, independientemente de su procedencia, «tienen inteligencia cultural, la desigualdad se genera con sus diferentes desarrollos en entornos diferentes» (Elboj *et al.* 2006: 101).

No menos importante es el proceso de transformación que se produce dentro del marco del aprendizaje dialógico, *transformando la realidad en lugar de adaptarse a ella*. Este proceso exige que los profesores también se impliquen en los asuntos sociales y puedan compartir su espacio con los jóvenes, así como llevar a cabo prácticas pedagógicas con la juventud «para que aprenda cómo ser sujeto de la historia, en vez de estar reducida a una pieza del mecanismo» (Elboj *et al.* 2006: 103).

Es decir, que la transformación no busca la unificación de un grupo concreto de personas, sino la participación de todo el entorno comunitario en el proceso, tejiendo una red de «construcción de su proyecto reflexivo de vida» (Elboj *et al.* 2006: 104).

En cuanto a la dimensión instrumental de esta metodología, se apoya en las lecturas dialógicas, entendiendo la pedagogía del diálogo como una metodología activa con enfoque humanístico, con el fin de utilizar el diálogo como vehículo para aprender los contenidos curriculares. De este modo, mediante el diálogo todas las personas toman decisiones sobre lo que desean aprender y ello incluye contenidos técnicos y humanísticos.

Para realizar este cambio de perspectiva, es necesario que se cree un clima de aprendizaje en base a expectativas positivas y, para ello, se debe dejar de lado la teoría de los déficits, pasando a una selección dialogada de aquello que se desea aprender para obtener una formación mejor y una dialogicidad basada en el acuerdo consensuado de los participantes.

El siguiente principio, que es la creación de sentido, se relaciona con el cambio social en el contexto de la sociedad de la información, en la cual:

a la educación se le pide la afirmación de unos valores que la sociedad no sabe muy bien cuáles son. En la sociedad de la información y en medio de los cambios que ella comporta, las niñas y los niños asumen todas las influencias de diversas maneras y por canales diferentes. La identidad, entendida como el proceso de construcción de sentido atendiendo a un atributo cultural o a un conjunto relacionado de atributos culturales al que se da prioridad sobre el resto de las fuentes de sentido, sufre un proceso de redefinición. El modelo de familia cambia hacia la pluralidad, y la homogeneidad cultural se ve confrontada con (a diversidad de culturas presentes en un mismo ámbito territorial. Mediante la identidad organizamos el sentido, es decir, la identificación simbólica que realiza un actor del objetivo de su acción (Elboj *et al.* 2006: 105).

Como vemos, la creación de sentido también comporta que cada persona encuentre su proceso de significación y al mismo tiempo es un compromiso con los demás, enfocado hacia el futuro de sus proyectos, en conjunto. Aprender a dialogar implica que haya espacio para que todas las personas sean escuchadas y todas puedan participar, no solo el alumnado y el profesorado, sino toda la red comunitaria ligada al proyecto.

En el mismo sentido, el último principio es la solidaridad, entendida como práctica educativa igualitaria y que ofrezca las mismas oportunidades a todas las personas, porque de todas ellas se puede aprender. En este sentido, la solidaridad en el contexto de las Comunidades de Aprendizaje, implica la no competitividad, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición.

Se produce algo más que un simple intercambio. El objetivo de la solidaridad también es la transformación de las condiciones culturales y sociales de aquellas personas que menos tienen de entrada. Hay un proyecto igualitario de transformación social a través de la acción educativa. Al compartir se cambian las estratificaciones de poder cultural, se democratizan los diferentes contextos sociales y escolares y se lucha contra la dualización social. (Elboj *et al.* 2006: 106).

En la misma línea, Flecha (2004: 40) entiende la solidaridad en este contexto como un medio para alcanzar la igualdad de las diferencias, con la participación de las minorías étnicas y culturales, las mujeres, las personas jóvenes y mayores, así como cualquier persona excluida.

#### **4.2.3. Actuaciones educativas de éxito**

Las Comunidades de Aprendizaje, (CREA, 2018: 11) trabajan sobre la base de la evidencia científica para comprobar el impacto de las actuaciones educativas. El proyecto INCLUD-ED (2006-2011: 14) analizó todas aquellas estrategias educativas que contribuyen a eliminar las desigualdades, promoviendo la cohesión social e identificando aquellas estrategias que generan y continúan produciendo la exclusión social. Para ello, se analizaron las reformas educativas de todos los países miembros de la Unión Europea, creando un corpus de trabajo que tuvo como resultado la realización de 28 estudios de caso en los que dieron seguimiento a los centros educativos durante cuatro años. Este macroestudio<sup>4</sup> se concentró en los siguientes grupos vulnerables: personas con discapacidad, minorías culturales, inmigrantes, jóvenes y mujeres, y en

---

<sup>4</sup> La Comisión Europea, el Parlamento Europeo y el Consejo Europeo recogieron las conclusiones del estudio en múltiples resoluciones y comunicaciones que pueden ser consultadas en <http://eurlex.europa.eu/>

cuatro ámbitos vinculados a la exclusión: vivienda, empleo, salud y participación política (p. 14).

El Parlamento Europeo, recogiendo los resultados de INCLUD-ED, emitió dos resoluciones de gran relevancia para el tema que nos ocupa:

La primera sobre la educación de los hijos de inmigrantes, para asegurar el acceso y la permanencia de alumnado inmigrante y de minorías culturales a una educación de calidad (Parlamento Europeo, 2009). Y la segunda, sobre la integración de la población romaní para combatir toda forma de exclusión social y educativa hacia las personas romaníes, incluyendo la prioridad a proyectos de inclusión que fomenten el éxito educativo y propicien la participación de sus familias (CREA, 2018: 16).

Sobre esta base científica, las Comunidades de Aprendizaje llevan a cabo de forma plural prácticas indispensables para garantizar el éxito de sus actuaciones. En ese sentido, existen algunos criterios que se deben cumplir para que una actuación pueda ser considerada de éxito (CREA, 2018: 17): generan objetivamente mejores resultados académicos entre el alumnado; las actuaciones son universales y transferibles a cualquier contexto educativo, es decir, que allí donde sean aplicadas, funcionan; que los dos criterios anteriores se hayan demostrado en investigaciones científicas que tengan necesariamente en cuenta las aportaciones y visiones que componen la comunidad educativa.

#### *4.2.3.1. Grupos Interactivos*

La primera actuación de éxito que caracteriza las CdA son los grupos interactivos. Aubert *et al.* (2008: 107-108) los definen como una organización del aula en agrupamientos reducidos y heterogéneos del alumnado y, dentro de su heterogeneidad, comparten sus conocimientos sin necesidad de ser agrupados en función de ellos, ni en función de su lengua, cultura o género. «Con esta organización interactiva, los aprendizajes son dobles [...]: más aprendizaje instrumental y más solidaridad». El profesorado gestiona el aula en colaboración con otros profesionales que forman parte del proyecto y cada grupo cuenta con la presencia de un adulto referente, realizando una adaptación curricular cuando sea necesario, pero no reduciendo los contenidos que el alumnado debe adquirir. El equipo de adultos en el aula puede estar formado por profesores, familiares, miembros de la comunidad u otros voluntarios. Además, la relación entre iguales incide a nivel comportamental,

tiene un impacto positivo en el rendimiento académico y se fomenta el respeto mutuo, la aceptación de la diversidad, así como mejora las habilidades sociales de los participantes y su metacognición (CREA, 2018: 14).

#### *4.2.3.2. Formación de familiares*

Las CdA se caracterizan por la implicación y participación de las familias en las actividades que se llevan a cabo en el centro educativo y ello produce un impacto positivo en el rendimiento del alumnado. Así, los familiares reciben formación específica para participar tanto en las aulas, como en los espacios de aprendizaje, es decir, participan con los alumnos dentro del aula, son partícipes del diseño de las actividades y reciben formación específica que mejora sus conocimientos. Sin emplear recursos adicionales, se forman comisiones mixtas que organizan la formación de familiares en el centro educativo. Dichas actividades de formación se destinan a la mejora de las habilidades y conocimientos de las familias y se llevan a cabo teniendo en cuenta las necesidades y demandas de los propios familiares. Entre las actividades de formación más frecuentes se encuentran las formaciones sobre Tecnologías de la Información y la Comunicación, la alfabetización, las clases de lenguas extranjeras tales como el inglés o el español, las tertulias literarias dialógicas y formación en materias estrictamente ligadas al currículo de sus hijos, como las matemáticas, de modo que puedan ayudarlos a formarse y a dar apoyo en casa.

#### *4.2.3.3. Formación pedagógica dialógica*

Para que un centro funcione como una Comunidad de Aprendizaje, es fundamental que el profesorado profundice en las bases científicas de las CdA, que se encuentre abierto a los valores y a los grupos culturales, que sepan practicar el diálogo igualitario y reflexionen sobre sus prácticas educativas, aprendiendo a aplicar esta perspectiva transformadora abandonando el argumento de incompetencia (Souza 2006: 8) en virtud del cual la baja calidad del sistema educativo se debe exclusivamente a la incompetencia técnica de los profesores, pero también dejando a un lado las ideas derrotistas o teorías del déficit del alumnado, para poder crear un clima estimulante basado en expectativas positivas. Es decir, la capacidad transformadora de las CdA depende exclusivamente de todos los actores implicados. Esta actuación está

estrechamente ligada a la siguiente: el modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos.

#### *4.2.3.4. Modelo dialógico de prevención y resolución de conflictos*

En contraposición al modelo disciplinar, las CdA abogan por un modelo mediador ante el conflicto. Siguiendo la filosofía de CREA (2018: 6):

Las medidas sancionadoras y descalificadoras frecuentemente tienden a etiquetar a determinados alumnos y alumnas que ya sufren una estigmatización (como el alumnado gitano o de minorías étnicas, alumnado en zonas pobres, etc.) como “conflictivos”, “violentos” o “torpes” y refuerzan estereotipos y bajas expectativas hacia ellos, que van internalizando como propias las características que se les atribuyen. Además, sean de tipo temporal o permanente, estas medidas incrementan las dificultades del alumnado por distanciarlos del ritmo de aprendizaje de sus compañeros y compañeras. El alejamiento de las aulas o del centro no supone una solución al problema, sino que lo que realmente consigue es acentuarlo sin ofrecer la posibilidad de reflexión sobre actuaciones que se podrían haber acordado conjuntamente, y provocando que estos alumnos y alumnas actúen de la misma forma en el futuro.

El modelo mediador se caracteriza por resolver la situación cuando aparece el conflicto utilizando como herramienta el diálogo para llegar a un consenso de aplicación de las normas, pero intentando superar la culpabilidad y dando soporte entre iguales. Mediante el diálogo, se descubren las causas y orígenes de los conflictos para que puedan ser solucionados por la comunidad. De este modo, la responsabilidad de la convivencia no se limita a una figura concreta de autoridad, sino que se trata de que todas las personas se hagan responsables de su buena gestión, incluido, por supuesto, el alumnado del centro. Esto da lugar a una relación igualitaria que permite resolver y prevenir conflictos sin necesidad de normas verticales o actuaciones encaminadas a la sanción o de carácter punitivo.

#### *4.2.3.5. Tertulias Dialógicas*

Las tertulias dialógicas se basan en la construcción colectiva del conocimiento para descubrir nuevos significados. A partir de la lectura dialógica, se pueden realizar distintos tipos de tertulias, aunque las más comunes en las Comunidades de Aprendizaje son las tertulias literarias dialógicas (TLD). De nuevo, la Escuela de Personas Adultas La Verneda-Sant Martí fue pionera en realizar encuentros en los que todos los participantes dialogaban a partir de textos de la literatura universal. El proceso de

aprendizaje dialógico de esta escuela se publicó en la obra *Compartiendo Palabras* (Flecha, 1997), que recoge los principios de este tipo de aprendizaje y además lo hace desde las experiencias de las personas que, gracias a las tertulias, pudieron completar su proceso de alfabetización o que, por primera vez, se animaron a leer un libro.

Existen dos principios fundamentales para llevar a cabo las tertulias literarias dialógicas (CREA, 2018: 8): que el objeto de discusión sea una obra de la literatura clásica universal y que en ella participen personas no académicas. La dinámica de la tertulia se organiza del siguiente modo: las personas participantes acuerdan un fragmento de la obra, la leen de forma individual y, en el espacio de la tertulia, dialogan al respecto, comenzando por resaltar qué frases o párrafos les han llamado más la atención y explicando el porqué. Una persona ejercerá un papel moderador en la tertulia y, en este rol, no puede imponer su criterio, sino que debe velar por garantizar que todos los participantes intervengan y que se respeten los turnos de palabra, garantizando un proceso de participación igualitario. En este diálogo igualitario no hay una búsqueda de conclusiones en cada lectura, se trata de observar un diálogo intersubjetivo, que ayuda a indagar sobre temáticas diversas de forma conjunta.

El impacto de las TLD ha arrojado los siguientes resultados (CREA 2018: 14):

Por un lado, los resultados académicos se incrementan con relación a cursos anteriores. En referencia a la lengua, se verifica un enriquecimiento del vocabulario y se incrementa el uso de frases largas y las construcciones lingüísticas complejas. Por otro lado, la creación de ambientes de aprendizaje dialógico produce cambios en los tiempos de intervención del profesorado. En las TLD el 80 % de las intervenciones corresponden a los alumnos, aumentando su participación e implicación en el aula, que además aportan argumentos para expresar acuerdo y desacuerdo, justificando sus opciones y razonándolas desde su bagaje cultural. Las temáticas de las tertulias literarias dialógicas abordan temas que el alumnado considera difíciles: cuestiones ético-morales, de justicia social o temas tabú. Sobre el abordaje de estos temas, los maestros expresaron que estaban sorprendidos por el compromiso, participación y entusiasmo con los que se debate en las TLD. Además, se mantienen los niveles de atención durante la sesión, que suele durar de 50 a 60 minutos. También se verifica que participar en las TLD mejora las relaciones sociales y que se suele dar un apoyo parental positivo.

Dentro de las posibilidades que ofrecen las tertulias dialógicas, se han llevado a cabo experiencias con otras temáticas como la música, la ciencia, las matemáticas, la pedagogía y el arte y siempre siguen los principios del aprendizaje dialógico descritos con anterioridad: diálogo igualitario, inteligencia cultural, transformación, creación de sentido, solidaridad e igualdad de las diferencias.

#### *4.2.3.6. Biblioteca Tutorizada*

Esta actuación educativa se orienta a la inclusión de todos los estudiantes, ampliando el tiempo de aprendizaje y potenciando el aprendizaje instrumental. En este sentido, la Biblioteca Tutorizada es un espacio que amplía el horario escolar con una oferta de actividades de formación en horarios extracurriculares (CREA 2018: 4), con tareas de refuerzo que aceleran el aprendizaje de todos los estudiantes, que a su vez reciben la ayuda necesaria para realizarlas con la finalidad de que obtengan los mejores resultados posibles. Esto no solamente amplía el número de interacciones, sino que favorece el aprendizaje comunitario, pues en ellas participan los profesores, personas de la comunidad, familiares y alumnos de todas las edades.

Como vemos, es una práctica inclusiva no segregadora, donde se favorece la interacción y es fácilmente adaptable a las necesidades de cada grupo y centro educativo.

#### *4.2.3.7. Participación Educativa de la Comunidad*

Todas las actuaciones educativas llevadas a cabo en las Comunidades de Aprendizaje son de extrema relevancia, sin embargo, la última de ellas, es la clave: la participación implicando a toda la comunidad educativa, en la que participan vecinos, asociaciones, entidades culturales, personal docente, personal no docente, voluntarios, familiares y una gran diversidad de personas que consiguen elevar la labor educativa en sus entornos. Dicha participación (Valls 2000: 77) está condicionada apenas por un aspecto: todas las personas comparten la meta global de la formación. Además, su participación va más allá de las fronteras esperables de los centros educativos que conocemos, pues todos participan de forma activa en la planificación, realización y evaluación de las actividades del centro, de manera que no solo se optimizan los recursos humanos, sino que la dirección del proyecto educativo deja de ser unipersonal. Del mismo modo, el profesorado coordina y dinamiza estas actividades y, a su vez, todos los entornos sociales

y culturales participan en ellas, trabajando verdaderamente en un enfoque intercultural del aprendizaje.

### **4.3. La enseñanza de español a través de las Comunidades de Aprendizaje**

En este cuarto capítulo, dedicado íntegramente a las Comunidades de Aprendizaje, hemos visto que se caracterizan por ser un modelo educativo altamente inclusivo, eminentemente transformador y con un impacto social y comunitario positivo. En la actualidad, se ha podido constatar que hay más de un centenar de CdA activas en España que se han implementado en escuelas, institutos, educación para adultos (EDA) y una tipología variada de formación reglada y no reglada. Es decir, independientemente del nivel o tipología de estudios, las Comunidades de Aprendizaje son mucho más que un centro educativo, su éxito no reside en el centro donde se implementan, sino en las personas que forman parte de una determinada comunidad. Además, quiebran la dinámica del aprendizaje por niveles, pues como se ha comprobado en múltiples investigaciones (Foncillas *et al.* 2012), los grupos interactivos son heterogéneos y su eficacia ya ha sido comprobada, pues no solo fomentan la interacción y mejoran el rendimiento de los alumnos, como también garantizan el cumplimiento del trinomio: solidaridad, igualdad de las diferencias y diálogo igualitario.

En el contexto de enseñanza de español a inmigrantes, las Comunidades de Aprendizaje son una oportunidad para que las familias extranjeras puedan aprender el idioma, así como los nativos pueden aprender la lengua de sus compañeros. De esta forma, tal y como señala CREA (2018: 94) las posibilidades de aprendizaje de una nueva lengua se amplían para todos los participantes. En este caso, se facilitan un conjunto de actividades y actuaciones educativas que pueden favorecer el *bilingüismo de ganancia*.

Además, las CdA trabajan verdaderamente entre culturas, es decir, que, en sus prácticas no segregadoras, se potencian las interacciones de los participantes. Su cultura está presente en las aulas en un plano de igualdad, como vimos anteriormente, de modo que se potencia también la convivencia entre personas culturalmente diferentes. Por otro lado, se puede dar el caso de que los familiares de los aprendientes no estén alfabetizados, sin embargo, desde la perspectiva de las CdA, están muy presentes en el día a día de la escuela, donde pueden interactuar con todos los participantes y recibir la enseñanza necesaria para alcanzar la alfabetización (CREA, 2018: 94). La formación de familiares

y la posibilidad de que ellos también puedan enseñar y participar en el aula permite que puedan compartir sus conocimientos (de su lengua materna y cultura, por ejemplo) y que a su vez puedan adquirir nuevos saberes.

La enseñanza de español a inmigrantes en las aulas de inmersión supone en la mayor parte de los casos la segregación del alumnado inmigrante durante un número variable de horas lectivas del resto de sus compañeros de clase. Desde esta perspectiva, se continúa separando a los alumnos, no pudiendo aprender la lengua en el contexto social con su grupo de referencia. Como señalaba Borrero López (2012: 353), hasta que no saben hablar nuestro idioma y se “parecen” más a nosotros, no pueden incorporarse al ritmo de un aula “normalizada”. No obstante, en las aulas de inmersión también se favorece la interacción del alumnado inmigrante con el resto del alumnado del centro educativo, así como con los miembros de la comunidad.

Las actuaciones de éxito que proponen las CdA (CREA 2018: 6), entre las que se encuentran las formas de agrupamiento inclusivo de alumnos y la participación de familiares y miembros de la comunidad en el centro educativo, han arrojado conclusiones que se han recogido en la investigación INCLUD-ED y que indican que dichas actuaciones poseen componentes universales que se pueden transferir a distintos contextos, por ello se «deben superar las perspectivas contextualistas que legitiman desigualdades y utilizar actuaciones de éxito como base para las políticas educativas y sociales». Además:

se descubrió que cuando estas actuaciones se implementan en escuelas en áreas desfavorecidas con una predominancia de alumnos de origen inmigrante y minoritaria sus resultados mejoran. Por lo tanto, el elemento crucial no es la composición del cuerpo docente sino el tipo de acción educativa implementada (CREA 2018: 6).

Como hemos visto, en las Comunidades de Aprendizaje se aplica una política de igualdad de las diferencias, es decir, el alumnado inmigrante participa activamente desde el inicio del curso y se mantiene en su grupo de referencia, una práctica educativa que garantiza la igualdad de condiciones y se constituye como un excelente modelo de educación inclusiva. Es necesario destacar que, en este contexto, el número de interacciones significativas se multiplica, movilizándose las estrategias necesarias para que los grupos heterogéneos que forman parte de una determinada Comunidad de Aprendizaje adopten actitudes autónomas y colaborativas, trabajando sus habilidades no desde el defecto, sino desde la diversidad. En las Comunidades de Aprendizaje la

diversidad no es algo que se ha de trabajar fuera del centro para luego retornar en otras condiciones, ni de modo alguno el alumnado diverso debe adaptarse a este cambio, sino que es el propio centro educativo, basándose en las actuaciones de éxito descritas con anterioridad, el que ofrece un programa educativo no segregacionista y adopta las medidas necesarias para que todo el alumnado alcance el éxito educativo. Precisamente porque se trata de un modelo de enseñanza que se basa en la igualdad de las diferencias, la literatura científica revisada no se centra en la enseñanza de español a inmigrantes, sino en la enseñanza en lengua española y otras lenguas extranjeras de los contenidos programáticos que se imparten en cada centro educativo.

Un espacio propicio al aprendizaje de español que supone un refuerzo para los alumnos extranjeros que se escolarizan en una Comunidad de Aprendizaje, sería la *biblioteca tutorizada*, un entorno donde participa toda la comunidad educativa para ofrecer tareas de refuerzo de contenidos más allá de las horas lectivas del aula. En este espacio, los profesores y voluntarios de la comunidad, entre los que se pueden encontrar otras personas migrantes que ya han alcanzado un nivel medio o avanzado de español, potencian el aprendizaje instrumental y aceleran el ritmo de asimilación de los contenidos programáticos, lo que constituye una alternativa a las aulas de inmersión lingüística, favoreciendo así la interacción comunicativa y adaptándose a las necesidades específicas de un grupo concreto de alumnos. En este sentido, la estrategia didáctica del andamiaje, basada en las obras de Bruner (1978) y Vigotsky (1979) a partir del concepto de Zona de Desarrollo Próximo, es una estrategia que, sin duda, favorece la autorregulación del aprendizaje de los alumnos y potencia los contextos de interacción mediante procesos de cooperación entre pares.

El principio de solidaridad también ayuda a transformar el contexto del aula, de tal manera que los grupos heterogéneos no solamente aceptan la presencia de alumnos con otra lengua materna en el aula, sino que, de forma activa y cooperativa, se prestan a establecer una actitud colaboradora para superar las actividades que se les encomiendan, percibiendo la diversidad como un aspecto positivo que aporta riqueza cultural al aula, más que como un elemento limitante de su progreso académico individual.

Cabe señalar que el hecho de que las Comunidades de Aprendizaje tengan un alto grado de participación de la comunidad, además de favorecer el aprendizaje intercultural, amplían de forma significativa la red de contactos de los alumnos y familiares en el país.

Un claro ejemplo de la metodología es el Colegio Joaquim Ruyra de L'Hospitalet de Llobregat, en Barcelona, un centro que alberga un 92% de alumnado extranjero y que se ha constituido como una Comunidad de Aprendizaje. Los resultados académicos de sus alumnos son significativamente mejores que los de las escuelas de élite, situando sus resultados por encima de la media española. De hecho, Muñoz y Sartorio (2017), recogiendo los datos sobre esta escuela, señalan:

Según datos del Departament d'Ensenyament, un 55,2% de los alumnos este centro tiene un nivel alto de catalán, cuando la media de nivel alto en esta asignatura es del 25%. En lengua castellana, los alumnos con nivel alto del Ruyra llegan al 39,3% (la media es de 20,8%). En inglés, el 32,1% contra 24% y en matemáticas se alcanza un porcentaje prodigioso (un 58,7% contra un 30,6% de media).

Por otro lado, Girbés *et al.* (2015: 99), realizaron un estudio de caso en una de las áreas más desfavorecidas de Europa: el barrio de La Milagrosa, en Albacete, España, donde el Colegio La Paz se transformó en una Comunidad de Aprendizaje, pasando de ser un colegio gueto compuesto principalmente por alumnado de etnia gitana e inmigrantes, a una escuela que ha transformado el entorno de exclusión social en el que vivía su población. Los datos de la investigación apuntan que la escuela no solo es más segura, sino que ha abandonado los enfoques compensatorios del aprendizaje y el proceso de convivencia ha mejorado. Además, en 2012 incorporaron una escuela de formación para personas adultas que se centró en aulas para neolectores y alfabetización, así como formación para obtener certificados profesionalizantes y, todo ello, ha transformado el barrio gracias a la aplicación de las actuaciones educativas de éxito, haciendo que toda la comunidad se implique en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Cabe señalar que la Escuela de Adultos de la Verneda Sant-Martí ya tiene un largo recorrido con esta metodología enseñando catalán, español, inglés, árabe, francés y alemán. En esta escuela también coexisten realidades culturales y sociales cuyo propósito común es la educación.

En cierto modo, las Comunidades de Aprendizaje comparten su pensamiento crítico y su poder transformador con metodologías como el Aprendizaje-Servicio. El abordaje metodológico del Aprendizaje-Servicio (ApS) también se basa en la transferencia de conocimientos hacia la comunidad. Es decir, que hay una intencionalidad pedagógica y social que se conecta con la práctica de las Comunidades de Aprendizaje. Tanto el ApS como las CdA realizan un movimiento del centro hacia la

comunidad, enfatizando la identidad y el activismo social, aunque las Comunidades de Aprendizaje llevan esa comunidad al interior del centro y el Aprendizaje-Servicio lo hace saliendo del centro educativo hacia la comunidad. Ambos modelos proponen priorizar el aprendizaje intercultural como instrumento fundamental para que exista el cambio social necesario en el contexto actual, que es pluriétnico y multicultural. En este sentido, Iglesias-Casal y Ramos-Méndez (2021: 19), conectan el enfoque del ApS Intercultural con la enseñanza de LE porque fomenta la participación comunitaria, el activismo social y la conciencia intercultural de todos los participantes de este modelo de enseñanza. Sin embargo, el Aprendizaje-Servicio ha desarrollado múltiples investigaciones que relacionan la metodología con la enseñanza de lenguas extranjeras, en especial en lo relativo a los hablantes de herencia. Se apunta esta diferencia precisamente porque una de las limitaciones de este trabajo de conexión entre migración, lengua e identidad con el modelo de las Comunidades de Aprendizaje, ha puesto de manifiesto la falta de bibliografía y estudios de caso específicos que investiguen la relación entre las CdA y enseñanza de ELE a personas migrantes.

En definitiva, las Comunidades de Aprendizaje se constituyen como una metodología de enseñanza con un gran potencial transformador que, además, responde a necesidades metodológicas y organizacionales de realidades y entornos diversos. Como se ha comprobado anteriormente, son aplicables tanto a niños, como a jóvenes y adultos, es decir, que independientemente de la edad y del nivel, su aplicación en el marco comunitario constituye una nueva vía para la investigación en el área de enseñanza de español como lengua extranjera y de otras lenguas extranjeras.

## CONCLUSIONES

El crecimiento de los flujos migratorios internacionales es una característica inherente a la sociedad globalizada, produciendo transformaciones demográficas, sociales, culturales, políticas y educativas significativas. En España, los flujos de entrada se han incrementado en las últimas décadas y, en este marco, son muchas las personas que han decidido emprender su proyecto migratorio en nuestro territorio en un amplio abanico de circunstancias personales y socioeconómicas. Sin embargo, el colectivo de personas migrantes es altamente heterogéneo y su diversidad está presente en las aulas de español como lengua extranjera. El presente trabajo tuvo como foco principal el análisis de las variables lengua, migración e identidad y un objetivo: indagar en la discusión teórica sobre estas cuestiones con el fin de conocer sus dimensiones y las posibles implicaciones de estos factores en el proceso de enseñanza y aprendizaje de ELE.

En el apartado 2.1. se verificó que, a pesar de la diversidad de factores que llevan a una persona a emigrar, existen una serie de elementos externos e internos comunes que suelen converger y quizás el más significativo es que, el país receptor de flujos migratorios se construye en el imaginario de las personas migrantes como un territorio orientado hacia el futuro, en un constante deseo de mejora de sus condiciones de vida. Ahora bien, la lengua es, como hemos visto en el apartado 2.2. la segunda frontera que tendrán que atravesar y, al mismo tiempo, ese mismo país que imaginaron comenzará a percibirse desde el modelado consciente e inconsciente de su propia lengua materna, pero también desde esta nueva lengua que aprende y que nosotros enseñamos, en una continua interacción con la otredad. Como pudimos ver, el dominio de la lengua está indudablemente ligado al logro de oportunidades, aunque dicho proceso no esté exento de variadas reconfiguraciones.

Sin duda, el binomio migración e identidad expuesto en el Capítulo II es una de las variables en las que debemos profundizar, pues a la luz de la literatura científica revisada, en la construcción y representación social de las personas migrantes, se da un proceso en el que identidad y alteridad se reconfiguran constantemente y se vinculan en la dialéctica, no pudiendo existir una sin la otra. Esta conclusión resulta esencial para entender que en esa transformación identitaria que supone cambiar de país, de lengua y de cultura, la igualdad de las diferencias es la posición que, a nuestro parecer, cumple con las expectativas de la verdadera esencia de la educación inclusiva y que respeta los derechos humanos fundamentales. Creemos firmemente y así se ha verificado en el capítulo tercero, que enseñar la cultura, no como un accesorio ni como una remota conexión con la lengua meta, sino como un dialecto cultural libre de prejuicios y estereotipos, contribuye a enriquecer la percepción de la realidad, la propia y la ajena, aunque para que se superen los posibles choques culturales que se producen en el encuentro entre culturas, debemos desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Al principio de este trabajo de investigación, no conocíamos el alcance que podrían tener las relaciones migración, lengua, cultura e identidad, sin embargo, se ha comprobado que dicha relación de variables, bajo la mirada académica de los autores citados, tienen una conexión profunda que, bien entendida, puede crear verdaderos espacios de encuentro y nos ayuda a desarrollar habilidades y destrezas, en lo lingüístico y en lo humano.

Por otro lado, el análisis realizado en los tres primeros capítulos nos llevó al enfoque de la educación inclusiva y a procurar un modelo que considerase esta visión de la enseñanza del español a personas migrantes. Con todo, aunque el aprendizaje cooperativo ha venido realizando un profundo trabajo de transformación en el ámbito de la enseñanza a inmigrantes, consideramos que el enfoque de las Comunidades de Aprendizaje, con sus similitudes y con sus diferencias, lleva a cabo una propuesta transformadora de la enseñanza y, al mismo tiempo, advertimos que el estudio de las CdA como centros educativos inclusivos, multiculturales e innovadores, es una clara vía para la investigación de la enseñanza de ELE que aún no ha sido explorada.

En este sentido, la educación intercultural en las Comunidades de Aprendizaje se apoya en una amplia investigación científica que responde con éxito a los retos sociales y educativos de la actualidad, transformando la concepción de la educación, pero fundamentalmente transformando la realidad de las personas y sus entornos y, como

hemos visto en sus actuaciones educativas, persiguiendo la inclusión, potenciando la convivencia y contribuyendo a eliminar desigualdades. Además, las CdA son un modelo transferible y eficaz en cualquier contexto de aprendizaje y su impacto transgrede las fronteras del centro, abriendo las puertas y haciendo que toda la comunidad se implique.

No obstante, a la presente investigación se le pueden apuntar algunas limitaciones. La que mayor relevancia podrá tener es que las Comunidades de Aprendizaje no están específicamente direccionadas a la enseñanza de español para extranjeros y, en este sentido, debemos apuntar que bajo la concepción de las CdA los estudiantes extranjeros aprenden español sin necesidad de ser separados de su grupo de referencia que, por otro lado, es heterogéneo y esto debe ser tenido en cuenta a la hora de compararlo con otros métodos de enseñanza. Además, su carácter novedoso ha trascendido más en el ámbito de la educación y la pedagogía y no lo ha hecho tanto en el área específica de enseñanza de español y de las lenguas extranjeras, de ahí que no exista literatura científica concreta que relacione, analice y detalle la enseñanza de español en este contexto.

Sin embargo, aunque esta última razón pueda haber sido una limitación en la presente revisión teórica, creemos que abre una nueva línea de investigación que no se debe desestimar y que nos gustaría desarrollar en el futuro. Un estudio de metodología experimental para investigar los resultados de la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje podría ser un buen punto de partida para aclarar los resultados de la relación Comunidades de Aprendizaje y enseñanza de español como lengua extranjera.

## Referencias bibliográficas

- ACHOTEGUI, J. (2002). *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona: Mayo.
- ACHOTEGUI, J. (2009). Migración y salud mental. El síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises). *Abendua* (46) 163-171.
- ADLER, P. (1975). The transitional experience: An alternative view of culture shock. *Journal of Humanistic Psychology*, 15(4), 13–23. <https://doi.org/10.1177/002216787501500403>
- AGUADO, M. T. (2009). Educación Intercultural. La ilusión necesaria. En C. JIMÉNEZ (comps.), *Pedagogía Diferencial. Diversidad y Equidad* (151-172). Madrid: Pearson.
- ÁLVAREZ-BENAVIDES, A. (2019). Migraciones e identidad. Una aproximación desde la teoría de la identidad colectiva y desde la teoría del sujeto”. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana, Volumen 1*(1), 97-115.
- ARUJ, R. S. (2008). Causas, consecuencias, efectos e impacto de las migraciones en Latinoamérica. *Papeles de Población*, 14(55), 95-116.
- AUBERT, A.; FLECHA, A.; GARCÍA, C.; FLECHA, R. Y RAIONERO, S. (2008). *Aprendizaje Dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona, Hipatia.
- BAUMAN, Z. (1999). *La globalización, consecuencias humanas*. México: FCE.
- BENVENISTE, É. (1977). *Problemas de Lingüística General II*. México: Siglo XXI Editores.
- BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis Educación.
- CALVO, V. G. (2005). El duelo migratorio. *Trabajo Social*(7), 77-97.
- FONCILLAS, M. PETREÑAS, C. Y CIFUENTES, A. (2012). Grupos interactivos: mejora del aprendizaje de todo el alumnado y de la convivencia en los centros educativos. *Organización y Gestión educativa*, 2.
- FUNDÉU. (5 de 3 de 2021). *Fundéu*. Obtido de Fundación del Español Urgente: <https://www.fundeu.es/recomendacion/emigrante-inmigrante-migrante/>
- GIRBÉS, S., MACÍAS, F. Y ÁLVAREZ, P. (2015). De la Escuela Gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un estudio de Caso sobre la Superación de la Pobreza a través de

una Educación de Éxito. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, 4(1), 88-116

- GRINBERG, L. Y GRINBERG, R. (1996). *Migración y exilio*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- BORRERO LÓPEZ, R. (2012). Educación para todos y todas. Análisis del modelo educativo-social para una Educación Intercultural. *Educatio Siglo XXI*, 30, 333-364.
- BRUNER, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. En: Sinclair, Jarvelle y Levelt (eds.), *The Child's concept of language*. New York: Springer-Verlag.
- CASTILLO, C. (2011). Comunidades de Aprendizaje: una opción ante el fracaso escolar. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 22(23), 74-102
- COLL, C. (2001). *Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum Universal de las Culturas*. Barcelona. Simposio Internacional sobre las Comunidades de Aprendizaje.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes - Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya.
- CREA (1995-1998). *Habilidades comunicativas y desarrollo social*. Dirección General de Investigación Científica y Técnica. Ministerio de Educación y Ciencia.
- CREA (2018). *Módulo 1. Introducción y bases científicas de las Comunidades de Aprendizaje*. Recuperado de: <https://www.step4seas.org>
- CREA (2018). *Módulo 6. Grupos Interactivos*. Recuperado de: [https://seas4all.eu/wp-content/uploads/2018/03/M6\\_GRUPOS-INTERACTIVOS.pdf](https://seas4all.eu/wp-content/uploads/2018/03/M6_GRUPOS-INTERACTIVOS.pdf)
- CREA (2018). *Módulo 10. Modelo Dialógico de Prevención y Resolución de Conflictos*. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/604/a72512f2a3e73ee20d1e93230bc7dfe1.pdf>
- CREA (2018). *Módulo 7. Tertulias Dialógicas*. Recuperado de: [https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca?category\\_id=7](https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/nuestra-biblioteca?category_id=7)
- CREA (2018). *Módulo 8. Participación Educativa de la Comunidad*. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/601/cb7f86afb93579ccc49dc0a00bd3cf15.pdf>
- CREA (2018). *Biblioteca Tutorizada*. Recuperado de: <https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/uploads/materials/108/07e08039e3e28e7504bad001d00931ea.pdf>

- DE LA HOZ, C. (2011). Impacto de las comunidades de aprendizaje en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Dictamen Libre*, (8), 45–48. Recuperado de: <https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/3048>
- DÍEZ-PALOMAR, J. Y FLECHA, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.
- ELBOJ, C., PUIGDELLÍVOL, I., SOLER, M., Y VALLS, R. (2002). *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- FLECHA, R. (2004). La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de personas adultas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 27-43.
- FLECHA, A., GARCIA, R., GÓMEZ, A. Y LATORRE, A. (2009). Participación en escuelas de éxito: una investigación comunicativa del proyecto Includ-ed. *Cultura y Educación*, 21(2), 183-196.
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- GARCÍA P. (2004). La cultura: ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas. *RedELE: Revista electrónica de Didáctica ELE*, 1-6.
- GUTIÉRREZ, R. (2005). *Lengua, migraciones y mercado de trabajo*. Madrid: Instituto Complutense de Estudios Internacionales.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la Acción Comunicativa. Vol. I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Vol. II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus
- HALL, S. (2003). Introducción: ¿quién necesita «identidad»? En S. Hall y P. du Gay, *Cuestiones de Identidad Cultural*. 13-39. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- IGLESIAS-CASAL, I. (2003). Construyendo la competencia intercultural: sobre creencias, conocimientos y destrezas. *Carabela*, 5-28.
- IGLESIAS-CASAL, I. Y MÉNDEZ-RAMOS, C. (2021) "Competencia comunicativa intercultural y enseñanza de español LE/L2: antecedentes, estado actual y perspectivas futuras", en *Journal of Spanish Language Teaching*, Monográfico sobre *Intercultural Communicative Competence in L2 Spanish: Theory, Practice and Teacher Training*, 7 (2), 99-122.
- INCLUD-ED (2008). Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education (2006-2011). *Report 2: Theories, reforms and outcomes in European educational systems*.
- INSTITUTO CERVANTES (1994). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes.

- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA. (2020). *Cifras de Población (CP) a 1 de julio de 2020 Estadística de Migraciones (EM)*. [Comunicado de prensa]. Madrid: INE.
- KAHN, J. S. (1975). *El concepto de cultura: Textos Fundamentales*. Barcelona: Anagrama.
- KOBASHI, S. (2016). *Competencia intercultural y choque cultural: adaptación a una cultura nueva y sus dificultades*. XXVI Congreso Internacional ASELE, 523-532.
- LOUZAO SUÁREZ, M., FRANCO MALDONADO, M., & VERDEJA MUÑIZ, M. (2020). Educación intercultural: algunas reflexiones y orientaciones para una práctica pedagógica en una escuela democrática y plural. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 431-450.
- MARTÍNEZ, A. G. (01 de 04 de 2004). Racismo, inmigración e interculturalidad. (E. B. Reguera, Ed.) *Daimon Revista Internacional de Filosofía* (31), 89-114.
- MEYER, M. (1991). Developing transcultural competence: Case studies of advanced foreign language learners, en D. Buttjes y M. Byran (eds.): *Mediating languages and cultures*, Clevedon: Multilingual Matters, 136-159.
- MIQUEL, L. (1995). Reflexiones previas sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados, *Didáctica. Lengua y Literatura* (7), Madrid: UCM, 241-254.
- (1999). El choque intercultural: reflexiones y recursos para el trabajo en el aula, *Carabela* 45, Madrid: SGEL, 27-46.
- MIQUEL, L. Y SANS, N. (1992). El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua, *Cable*, (9) 15-21.
- MOLINA RUÍZ, E. (2005). Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: Hacia la mejora educativa. *Revista de Educación*, 337, 235-250.
- MUÑOZ, A. Y SARTORIO, G. (19 de marzo de 2017). El colegio milagro que revoluciona la educación en España. *El Mundo*. Recuperado de: <https://www.elmundo.es/papel/historias/2017/03/19/58ca8b8ee5fdea672d8b46ad.html>
- NACIONES UNIDAS (2020). *International Migration 2020 Highlights* (ST/ESA/SER.A/452). Nueva York: United Nations Publication.
- NACIONES UNIDAS (2010). Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural. *Revista PRAXIS*, (65-64), 279-284. Recuperado de: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/praxis/article/view/4080>
- PEDERSEN, P. (1995). *The Five Stages of Cultural Shock: critical incidents around the world*. Wesport: Greenwood Press.

- RAE. (2 de mayo de 2021). *RAE*. Recuperado de: <https://dle.rae.es/refugiado>
- SKLIAR, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Vol. XVH, (41) 11-22.
- SANCHES, I., TEODORO, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, (8), 63-86.
- SOLER, M., MASSOT, I. Y SABARIEGO, M. (2009). Aprender a vivir juntos. Una Educación Intercultural. *Didáctica Geográfica*, Vol. 1 (10), 207-220.
- SOTO BUILE, N. (2007). ¿Diversidad-inclusión vs transformación? *El Ágora USB*, 7(2), 322–332. <https://doi.org/10.21500/16578031.1654>
- SOUZA, D. (2006). Formación de profesores y fracaso escolar: problematizando el argumento de la incompetencia. *Educação e Pesquisa*, 32(3), 477-492.
- VALLS, M. R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona.
- VALLS, M. R., PRADOS, M. Y AGUILERA, A. (2014). El proyecto INCLUD-ED: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Revista Investigación en la Escuela*, 82, 31-43.
- VIGOTSKY, L S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

