

El desarrollo de competencias en comunicación lingüística: una propuesta pluricultural y transcurricular a partir del uso de literaturas vernáculas¹

Isabel García Parejo | Universidad Complutense de Madrid

M.ª Victoria de Frutos Herranz | CEIP Francisco Arranz

Este artículo describe una experiencia didáctica realizada a lo largo de tres años en un colegio público de la Comunidad de Madrid, con un 22,7% de alumnado extranjero y un 9,5% de alumnado gitano. La experiencia surge por la necesidad que tiene la comunidad educativa (profesores, alumnos y familias) de buscar las mejores prácticas de acogida intercultural para los nuevos miembros que llegan al centro. Entre ellas destaca la propuesta de diseñar unidades didácticas que tienen como tema central los países de origen del alumnado del aula. La búsqueda comunitaria de relatos y poesías, así como las actividades posteriores alrededor de ellos, genera el clima necesario para el desarrollo de diferentes competencias comunicativas.

Palabras clave: *competencias en comunicación lingüística, competencias interculturales, secuencia didáctica globalizada, literaturas vernáculas.*

This article describes a learning experience conducted over three years in a public school in the Community of Madrid, where 22.7% are foreign students and 9.5% are Roma students. The experience stems from a need for the educational community (teachers, students and families) to find the best practices in intercultural reception for new members at the school. The experience includes a project for designing teaching units focused on students' country of origin. The collective search for stories and poems, as well as later activities around them, helps create the necessary climate for developing different communicative competences.

Keywords: *linguistic communication skills; intercultural competences; comprehensive didactic sequence; vernacular literatures.*

Cet article décrit une expérience d'apprentissage menée sur trois ans dans une école publique de la Communauté de Madrid dont 22,7% des élèves étaient étrangers et 9,5% d'origine gitane. L'expérience naît de la nécessité pour la communauté éducative (enseignants, élèves et familles) de rechercher les meilleures pratiques d'accueil intercul-

1. Este trabajo de evaluación y revisión didáctica forma parte del proyecto FI2008-04221/FILO, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia. La experiencia didáctica, con alguna variación, se originó dentro de un proyecto de innovación educativa titulado «La intercultural como vida social», en el que participaron los profesores del CEIP Francisco Arranz.

rel pour les nouveaux membres arrivant au Centre. Il s'agit notamment de la proposition de concevoir des unités d'enseignement prenant comme thème central les pays d'origine des élèves en classe. La recherche communautaire de récits et poèmes ainsi que les activités subséquentes autour de ces derniers génère alors le climat nécessaire pour le développement de diverses compétences communicatives.

Mots clés: *compétences de communication linguistique, compétences interculturelles, séquence didactique compréhensive, littératures en langues vernaculaires*

Comunicarse y conversar son acciones que suponen habilidades para establecer vínculos y relaciones constructivas con los demás y con el entorno, y acercarse a nuevas culturas, que adquieren consideración y merecen respeto en la medida en que se conocen. Por ello, la competencia en comunicación lingüística está presente en la capacidad efectiva de convivir y de resolver conflictos.²

1. Introducción

Los entornos multiculturales que definen la realidad de muchas aulas de colegios públicos españoles parecen exigir respuestas colectivas que ayuden a concretar de qué manera se pueden desarrollar las competencias en comunicación lingüística de todos sus miembros. Y cuando hablamos de entornos multiculturales hablamos, por ejemplo, de un 22,7% de alumnado extranjero y un 9,5% de alumnado gitano. Y cuando hablamos de competencias en comunicación lingüística hablamos, en primer lugar, de la necesidad de asegurar contextos y climas adecuados para la comunicación. Como han señalado algunos autores, «difícilmente se puede aprender la lengua de alguien a quien no hay nada que decirle o con quien no se

quiere mantener relaciones» (Vila, 1999: 151). En segundo lugar, hablamos de asegurar verdaderos actos comunicativos, y no sólo aprendizaje lingüístico:

Communication is a social activity requiring the coordinated efforts of two or more individuals. Mere talk to produce sentences, no matter how well formed or elegant the outcome, does not by itself constitute communication. Only when a move has elicited a response can we say communication is taking place. (Gumperz, 1982: 1)

Finalmente, en la medida en que estamos hablando de interactuar entre grupos que poseen diferentes capitales lingüísticos y culturales, debemos tomar en consideración el desarrollo de competencias interculturales. Siguiendo la distinción de Byran (1997) (en Guilhaume, 2000: 298), necesitaremos cierto grado de «competencia intercultural», en el sentido de capacidad para interactuar con personas de otros países y otras culturas, en nuestra propia lengua, y cierto grado de «competencia comunicativa intercultural», esto es, de capacidad para comunicarse en una lengua extranjera.³

2. Real Decreto 1513/2006, de 7 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria (BOE de 8-12-2006, p. 43058).

3. Para un estado de la cuestión y precisiones sobre estos términos puede verse Lustig y Koester (2006) y Bennet (1998).

En este artículo presentamos una propuesta de trabajo para el desarrollo de diferentes habilidades comunicativas en contextos multiculturales. Se toma como base una experiencia didáctica desarrollada en el CEIP Francisco Arranz de Madrid (cf. De Frutos *et al.*, 2010). En un primer apartado repasamos el marco teórico que sustenta la experiencia: el concepto de competencia desde el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Consejo de Europa, 2002) y los de paradigma sociocultural e intercultural para la enseñanza-aprendizaje de lenguas y culturas. En un segundo apartado describimos brevemente el proyecto marco que generó la experiencia intercultural del colegio, centrándonos en el modelo de unidad didáctica propuesto para todas las áreas del currículo y que toma como eje temático la literatura de los diferentes países y grupos culturales que conforman las realidades de cada aula del centro. En esta ocasión ejemplificamos la unidad con las actividades propuestas para Rumania, contenido de nuestro tercer apartado.⁴ El último apartado se dedica a las conclusiones generales y al impacto del proyecto en el centro.

2. Competencias comunicativas y competencias interculturales

Desde el punto de vista didáctico, la constatación de la realidad múltiple y variada de la sociedad se ha plasmado en la definición de unos saberes o competencias necesarios para desenvolverse en aquella. Esto ha dado lugar a dos paradigmas fundamentales en lo que a la enseñanza-aprendizaje de la lengua se refiere:

el paradigma sociocultural y el paradigma intercultural (cf. Ambadiang y García Parejo, 2006). Cada uno de estos paradigmas interpreta las relaciones de la lengua y la cultura con los aprendices de manera diferente. En el paradigma sociocultural, las barreras que imponían los aprendizajes centrados exclusivamente en la competencia lingüística y normativa se ven sustituidas por una barrera asociada al aprendizaje de la cultura, entendida esta como un todo homogéneo. Se definen contenidos culturales de muy diversa naturaleza que remiten a la capacidad del individuo de descubrir las diferencias entre colectivos, así como a la capacidad de adaptarse a las situaciones de conflictos. Estos conocimientos son definidos en términos de: saber ser, saber aprender, saber hacer y saberes generales (cf. Byran y Zarate, 1998). Entre ellos, sin embargo, no parece existir relación (Ambadiang y García Parejo, 2006: 76). El paradigma de la interculturalidad está basado en la idea de que la variabilidad es algo inherente a las diferentes lenguas y culturas que existen. Este paradigma no pone el énfasis tanto en los contenidos (saberes) como en los efectos del proceso formativo: corrección de estereotipos, desarrollo de actitudes y aptitudes, conocimiento de la propia identidad.⁵ Interesa, sobre todo, entender cómo hace uso el individuo de los fragmentos de cultura que tiene a su disposición (Abdallah-Pretceille, 1996: 29; Ambadiang y García Parejo, 2006: 79).

El hecho de que nuestros entornos sociales sean cada vez más diversos lingüística y culturalmente exige de los individuos el uso de un tipo de conocimientos y saberes espe-

4. Para otros datos sobre esta experiencia relativos a los países andinos véase De Frutos, García Parejo y García (2009).

5. Véase, por ejemplo, la Guía Inter, coordinada por Aguado (2006).

cíficos que se han asociado en el campo de la enseñanza-aprendizaje de lenguas con nuevas competencias generales. Así, en la propuesta del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2002: 20), en los conocimientos declarativos se especifica un conocimiento explícito sobre la cultura de los países cuya lengua se aprende, así como el estudio de la relación entre la cultura

propia y la del país meta (véase cuadro 1). Eso se traduce en habilidades prácticas, como la capacidad para entrar en contacto con otras personas utilizando diferentes estrategias, pero también conociendo las rutinas y prácticas culturales que se utilizan en diferentes ámbitos sociales.

Sin embargo, habría que remarcar que estas competencias no son sólo necesarias para el

Cuadro 1. Competencias generales y relación con competencias interculturales (Consejo de Europa, 2002: 96 y ss.)

<p>Conocimiento declarativo (saber)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del mundo (lugares, instituciones; entidades). • Conocimiento sociocultural (valores, comportamientos...). • Consciencia intercultural (relación cultura del yo, del otro).
<p>Destrezas y habilidades (saber hacer)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Prácticas. • Sociales (convenciones). • Profesionales. • De la vida (rutinas). • De ocio (juegos, artes...). • Interculturales. • Relacionar cultura 1 y cultura 2. • Utilizar variedad de estrategias para entrar en contacto. • Capacidad para abordar malentendidos. • Capacidad para superar estereotipos.
<p>Competencia existencial (saber ser)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actitudes. • Motivaciones. • Valores. • Creencias. • Estilos cognitivos. • Personalidad.
<p>Capacidad de aprender (saber aprender)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación. • Reflexión sobre el sistema fonético. • Destrezas de estudio. • Destrezas heurísticas.

hablante de lenguas extranjeras o segundas lenguas, sino también para cualquier ciudadano, ya que el encuentro intercultural depende del yo y del otro (cf. Ambadiang y García Parejo, 2006; Aguado, 2006; García Parejo *et al.*, 2008). De esta manera, las competencias «intercultural» (lengua materna) y «comunicativa intercultural» (otra lengua) de las que habla Byran (1997) se funden en el aula cuando alumnos de diferentes nacionalidades trabajan en una tarea común. Por otra parte, el orientar la didáctica de la lengua-cultura desde un paradigma centrado en conocimientos (sociocultural) o actitudes (intercultural), como apunta Puren (1998), no es consistente, ya que la enseñanza de la lengua y la cultura es muy compleja, por lo que sería necesario integrar ambos paradigmas. Ambadiang y García Parejo (2006: 81), por su parte, señalan que el argumento de la fragmentación cultural no es incompatible con el de la idealización que subyace a la idea de homogeneización de las lenguas y de las culturas, y proponen un modelo más cercano al paradigma ecológico, esto es, a un modelo que tenga en cuenta al aprendiz como interlocutor complejo, con una historia lingüística y cultural (cf. Kramsch, 2002; Fill y Mühlhäusler, 2001). Las competencias comunicativas e (inter)culturales se desarrollan a través de la experiencia, y el aula puede ser un lugar para el encuentro entre aprendices interculturales que necesitan acceder a diferentes tipos de conocimientos o saberes, pero que también cuentan con otros, tal como intentaremos explicitar en los apartados siguientes.

3. Un proyecto de educación intercultural

El colegio público Francisco Arranz está localizado en el suroeste de Madrid, en uno de los

distritos más populosos de la capital. Esta zona se caracteriza por haber recibido un gran número de inmigrantes y contar con una población muy variada, ya que acoge zonas de inserción de población gitana. Esta presencia de alumnado tan diverso (hasta un total de 21 nacionalidades diferentes) motivó el deseo de los profesores de responder conjuntamente a los retos que se planteaban entonces en su comunidad educativa multicultural:

- La necesidad de avanzar hacia prácticas académicas y metodológicas flexibles para poder atender la diversidad.
- La necesidad de favorecer la interrelación entre todos los grupos culturales y todos los miembros de la comunidad educativa (familia, escuela, estudiantes, instituciones del entorno).
- La necesidad de fomentar la confianza y la autoestima de cada estudiante favoreciendo un clima estable en su entorno.
- La necesidad de que toda la comunidad escolar participe y haga suyos los objetivos educativos propuestos.

Para cubrir estas necesidades varios profesores diseñaron un proyecto de innovación pedagógica cuyo objetivo principal fue explorar la manera más adecuada (intercultural) de acoger a todos los nuevos alumnos que se iban integrando a la comunidad educativa, pero implicando en esta exploración a todos los agentes de la comunidad: familias, alumnos y profesores.

3.1. La primera fase: la acogida en el centro

La primera fase del proyecto de innovación se describe con detalle en De Frutos *et al.* (2010) y, como se ha comentado en el apartado anterior,

tenía como objetivo buscar entre todos los miembros de la comunidad educativa una manera de acogida intercultural. Tras unas actividades motivadas desde un cine-fórum, *Nómadas del viento*, se diseñaron y tomaron forma las propuestas que se recogen en el cuadro 2.

Además de acoger a los nuevos miembros con protocolos sistemáticos, canciones y regalos culturales (puntos 1 y 2), se decide organizar una forma de trabajo a través de cuentos para hacer protagonista, de alguna manera, al nuevo miembro del aula, intentando significar lo mucho que puede regalar también. Los cuentos que la clase escribe sobre el aula o sobre Madrid son respondidos con un cuento que llega desde otro lugar, presentado por los padres o por los propios alumnos, en español o en otra lengua: siempre habrá algún miembro de la comunidad que pueda realizar el papel de mediador. El encuentro intercultural es un camino de doble sentido.

Cuadro 2. Tipos de tareas que se incluyen en la SD

1. La bienvenida en el centro:
 - Cita con los padres.
 - Carteles y folletos en varios idiomas.
 - La revista intercultural del centro.
2. La acogida en el aula:
 - El himno del centro / traducción.
 - Canciones y cuentos / traducción.
 - Regalo de cuento-tarjeta con firmas.
 - Regalo de cuento sobre Madrid.
3. El trabajo en aula con los cuentos:
 - Actividades previas a la lectura.
 - Actividades de lectura y comprensión.
 - Actividades derivadas de la lectura.
 - Actividades de evaluación.

3.2. El trabajo en aula con los cuentos y en las diferentes áreas del currículo

El trabajo con los cuentos implica cuatro grupos de actividades diferentes:

- Actividades previas a la lectura.
- Actividades de lectura y comprensión.
- Actividades derivadas de la lectura.
- Actividades de evaluación.

Las actividades previas incluyen, en primer lugar, la búsqueda y selección de cuentos teniendo en cuenta el origen del nuevo alumno que se incorpora al centro. En la búsqueda de materiales participan padres, profesores y alumnos. Los alumnos suelen buscar cuentos en Internet, mientras que algunos padres proponen cuentos que recuerdan de su infancia, a veces en diferentes lenguas; entonces se busca entre la comunidad la manera de traducir y acercar la historia a través de la revista del centro o material para el aula. La selección de cuentos se basa, fundamentalmente, en criterios relacionados con el desarrollo de valores tales como la generosidad, el compañerismo, la autoestima, el rechazo de la violencia, el respeto hacia las diferencias físicas... Es decir, el tema del cuento aborda, de alguna manera, sus experiencias más inmediatas. Con los alumnos más mayores, se eligen también otros temas de interés tales como las novelas de misterio y aventuras (véase el apartado siguiente). No es difícil encontrar la misma historia en diferentes continentes y regiones, por lo que esta «suenan» familiar para los alumnos, y la actividad de debate sobre las diferencias o similitudes resulta especialmente grata. En un segundo momento, se presenta el cuento a través de sus personajes, paisajes, historia y elementos más representativos. Puede ocurrir

que los cuentos más largos y con un léxico y estructuras sintácticas más complejas sean adaptados por el profesorado para su posterior lectura en las clases de lengua.

Las actividades de comprensión se realizan sobre un material impreso preparado por los profesores. Los cuentos suelen entregarse en las clases de lengua de 3.º, 4.º, 5.º y 6.º de primaria para realizar lecturas colectivas y ejercicios de comprensión lectora. En las clases de educación plástica, estos alumnos preparan versiones ilustradas del cuento para los alumnos de los cursos inferiores y para editar libros colectivos que serán expuestos en el centro.

La lectura del cuento deriva en debates sobre los valores que encierra el texto, y estos debates suelen trasladarse también a la familia. En otros casos, se orientan hacia contenidos culturales o estéticos relacionados con el argumento del relato. Además, se generan otra serie de textos tales como poemas, retahílas, carteles con diferentes lemas, y se organiza el libro que llegará a las aulas de primero y de infantil. En el área de matemáticas se diseñan ejercicios y problemas que tienen como marco simbólico el cuento que se está trabajando esa semana, y en conocimiento del medio se buscan y organizan datos del país de donde procede el cuento. En ocasiones, los padres poseen libros de textos del país de origen y colaboran con los profesores organizando fichas de ejercicios de matemáticas, geografía y literatura en la lengua de origen. Esos libros son expuestos también con los trabajos de los alumnos.

La evaluación de estas actividades pasa, por un lado, por la evaluación de las diferentes competencias específicas que se desarrollan en cada área de conocimiento y, por

otro, incluye la evaluación de competencias interculturales tales como la capacidad de ser flexible ante nuevos contextos (trabajando en grupos multiculturales) y la capacidad de utilizar diferentes estrategias lingüísticas (diferentes lenguas, diferentes códigos).

3.3. Las actividades y el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales

En la medida en que todas las actividades descritas exigen interactuar en un grupo multicultural a través de una lengua vehicular y en los diferentes ámbitos académicos que suponen las prácticas específicas de cada asignatura, la SD con literaturas vernáculas y todos los discursos generados a partir de ellas permite a los alumnos desarrollar competencias interculturales generales y competencias en comunicación lingüística, tal como se especifica en el cuadro 3.

4. Propuesta de trabajo para 6.º curso de educación primaria: la presencia rumana en el aula

Como se ha explicado en los apartados anteriores, los diferentes países, y con ellos las familias y los alumnos que conocen esos países, se convierten en protagonistas de unidades didácticas. El esquema de trabajo común a todos ellos es el que ejemplificamos con el trabajo realizado en el aula de 6.º A. El marco simbólico se genera cuando los estudiantes asocian Rumania con el personaje del conde Drácula y se buscan relatos de ficción relacionados con este personaje. La propuesta es *El huésped de Drácula*. A partir de ahí comienza toda la actividad de grupo para llegar a conocer mejor el país, su

Cuadro 3. Tipos de conocimientos/saberes (inter)culturales de la SD y su relación con competencias comunicativas (cf. Moran, 2001: 139)

CONOCIMIENTOS (INTER)CULTURALES	CONTENIDOS	PRÁCTICA LINGÜÍSTICA	ACTIVIDADES	PAPEL DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"> Saberes (acerca de). 	<ul style="list-style-type: none"> Países. Diferentes valores. 	<ul style="list-style-type: none"> Describe, expone, narra, argumenta. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecen el conocimiento cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Es fuente y es mediador.
<ul style="list-style-type: none"> Saber hacer (cómo). 	<ul style="list-style-type: none"> Prácticas de aula en cada asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Participa en el discurso de cada asignatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Sirven a la práctica de las rutinas de la comunidad educativa. 	<ul style="list-style-type: none"> Es un modelo lingüístico e intercultural.
<ul style="list-style-type: none"> Saber aprender (por qué). 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes perspectivas de diferentes eventos/actos. 	<ul style="list-style-type: none"> Interpreta, analiza. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecen el entendimiento cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> Es guía e investigador.
<ul style="list-style-type: none"> Saber ser (sobre sí mismo). 	<ul style="list-style-type: none"> Su forma de ser y actuar en contexto multicultural. Sentimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> Responde ante diferentes discursos. 	<ul style="list-style-type: none"> Favorecen la competencia y el desarrollo personal. 	<ul style="list-style-type: none"> Es testigo del crecimiento personal y es también aprendiz intercultural.

lengua, sus tradiciones y literatura (véase el cuadro 4 en la página siguiente).

Entre las actividades de grupo destacamos la puesta en común de las lecturas sobre los relatos y la realización posterior de resúmenes libres que se recogen y se editan para ser expuestos en el pasillo multicultural del centro con todos los libros que se van realizando por todos los alumnos de todos los niveles a lo largo de todo el curso (véanse imágenes 1, 2 y 3). Alguno de los resúmenes los reproducimos a continuación respetando la ortografía y puntuación originales:

Imagen 1. Ejemplo de texto escrito y visual a partir de la lectura de un cuento ruso



Cuadro 4. Propuesta de actividades para ser realizadas con el bloque temático Rumania y el libro de relatos

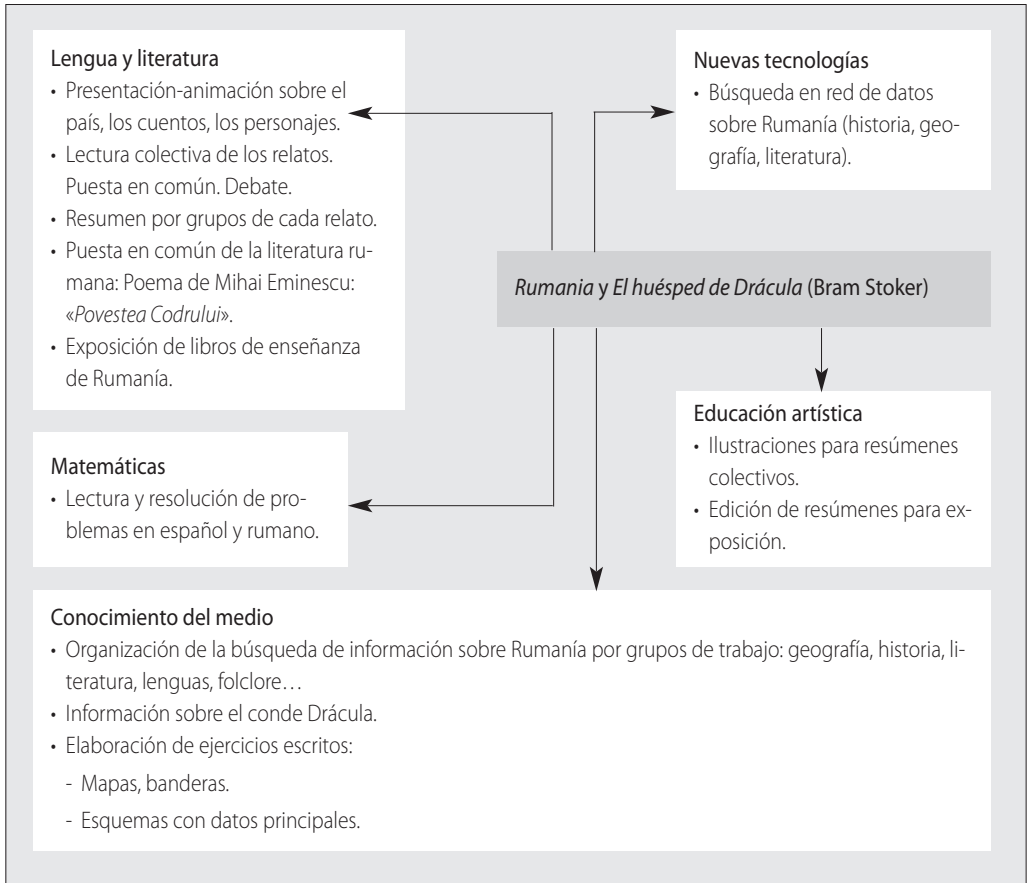



Imagen 2. Encuadernación de resúmenes libres a partir de los relatos sobre Drácula y exposición de libros



Imagen 3. Manual rumano aportado por una familia del Centro



Imagen 4. Actividades generadas con ese manual



Povestea codrului
de Mihai Eminescu (1850-1889)

Împărat slăvit e codrul,
Neamuri mii îi cresc sub poale,
Toate înflorind din mila
Codrului, Măriei Sale.

Lună, Soare și Luceferi
El le poartă-n a lui herb
Împrejuru-i are dame
Și curteni din neamul Cerb.

Crainici, iepurii oci rezezi
Purtători îi sunt de vești,
Filomele-i în orchestral
Și izvoare spun povești.

Peste flori, ce cresc în umbră,
Lângă ape pe potoci,
Vezi bejării de albine,
Armii grele de furnici...

Întrebări:

- Cum este definit codrul în această poezie?
- Ce elemente alchémice stema împăratului codrului?
- Care sunt neamurile ocrotite de Codrul-Împărat?

Activități:

- Indicăți elementele care alcătuiesc tabloul de natură creat de poet.
- Notați misiunile omenești atribuite de poet elementelor naturii.

Elemente ale naturii	Misiuni omenești atribuite acestora
codrul	împărat

Citiți și alte poezii despre natură scrise de Mihai Eminescu:
Fiind băiet păduri cutreieram, Preamăt de codru ș.a.

TRADUCCIÓN DEL RUMANO AL ESPAÑOL
POR: - alumnos rumanos

El cuento del bosque

Emperador glorioso es el bosque
Mil familias le crecen debajo de su regazo,
Todas florecen de la piedad
Del bosque, su Majestad.

Luna, Sol y Luceros
El los coge dentro de el
Alrededor tiene damas
Y los cortesanos de la familia Cerbo.

Hierbabos, conejos precipitados
Portador le son de avisos
Las flores sujeta la orquesta
Y la fuente cuenta cuentos.

Sobre flores, que crecen en sombra
Junto aguas por senderos,
Ves montones de abejas,
Filas pesadas de hormigas...

Como se ha señalado también, las unidades se van conformando con la labor de alumnos, familia y profesores. Mientras los alumnos tienen una responsabilidad directa buscando información en diferentes fuentes, las familias rumanas colaboran activamente aportando materiales y poesías tradicionales (véase imagen 4), lo que permite organizar materiales para las diferentes áreas del currículo. Además, participan en la revista del colegio proponiendo pasatiempos culturales y contestando a las preguntas de los responsables de la sección intercultural.

LA CASA DEL JUEZ

Malcomson tenía que buscar un lugar donde poder estudiar. Un lugar donde nada ni nadie le molestaran. Descartó lugares conocidos y con amistades. Decidió marcharse a la aventura y después de un corto viaje se sintió satisfecho al ver que ese lugar era justo lo que necesitaba para estudiar sus matemáticas.

Busco una casa donde vivir, enseguida la encuentro; era la casa del juez, la gente no le habla muy bien de ese lugar.

Se instalo y lo unico extraño que veía era el ruido de un monton de raas que vivian alli dentro. El resultado al cabo de unos dias fue que todas las noches aparecia una gran rata con mirada diabolica que después Malcomson la asustara siempre escapaba por el mismo sitio, trepando por una cuerda sujeta al badajo de una campana la cual tenia una siniestra historia. Se decia que el juez ahorcaba a sus victimas con esa cuerda.

Una noche ante tanto descontrol Malcomson decidio investigar; miro con su lampara por donde salio esa abominable rata y descubrio un cuadro donde se reflejaba esa misma habitación, con los mismos detalles; y en el sillón donde el se sentaba en el cuadro reflejado estaba el terrible juez.

Trancurrieron algunas noches con el mismo suceso. Ocurrio que cuando Malcomson una noche enfocó con su lampara el cuadro vio como la imagen de el juez no estaba en la pintura. Volvio la vista y le encontro sentado en su silla. El juez agarro la cuerda de la campana y tras varios intentos consiguió ponerle la cuerda a Malcomson alrededor del cuello le subio al sillón tenso la cuerda y quito el sillón. Malcomson empezo a balancearse el badajo comenzo a hacer sonar la campana la gente del pueblo acudio a la casa, encontrando a Malcomson muerto colgado de la campana, y al juez en su cuadro con una malvada sonrisa.

(Un alumno de 6.ºA)

EL SQWA

Un señor y su señora, cuando estaban en su luna de miel, conocieron a un americano que se llamaba Elías P. Los tres estaban dando un paseo por el castillo de Nuremberg. Cuando estaban mirando por encima del muro vieron que había una gata negra jugando con un gato pequeño del mismo color. Elías dijo que iba a tirar una piedra, para seguir el juego del gatito. Después de tirar la piedra, fué, desgraciadamente a parar en el cráneo del pequeño gatito. Cuando la gata vió la sangre miró con una cara de crueldad, la gata empezó a saltar intentando cogerles. La señora se desmayó. Cuando se despertó emprendieron el camino hacía la sala de tortura y vieron que la gata les seguía y la señora siguió preocupada y con miedo. Cuando Elías la vio la dijo que si seguí viéndola tan triste, esperaría a la gata y la mataría con una pistola, que tenía en el bolsillo del pantalón. Cuando Elía le fue a disparar está se escondió y desapareció. Siguieron caminando hasta la sala de torturas. Cuando llegaron había un guardia, que redijo que eran los únicos que estaban, también le dijo que iba a estar a su servicio.

Vieron muchos aparatos de torturas, algunos más sangrientos que otros, pero todos tenían púas afiladas. Entonces había una caja con forma de mujer, que si se cerraba la puerta se clavaba todos los pinchos. Entonces Elías dijo al guardia que le atara a una cuerda y le bajara.

La señora se desmayó y el esposo fue con ella. El esposo vió como la gata negra se iba a lanzar a la cara del guardia, él gritó, pero muy tarde, la gata le arañó toda la cara y él soltó la cuerda. El esposo intentó cogerla pero demasiado tarde. Elías estaba sangriento y con las púas clavadas. Entonces el marido cogió una espada y partió la gata en dos.

(Un alumno de 6.ºA)

5. Conclusiones

–¿Te ha gustado?

–Sí.

–¿Por qué?

–Porque me gustan las historias como ésta.

(Alumno de 6.ºA)

Quizás no sea tan sencilla la respuesta. Pero el impacto de experiencias de este tipo en este centro ha sido alto. Lo dicen también los padres:

Del proyecto [intercultural] nuestra hija guarda muy buenos recuerdos. Fomentó su autoestima haciéndola sentirse especial, no diferente, conociendo mejor su país de origen... Sintiéndose parte de la comunidad educativa... (Madre de una niña de origen ruso)

El desarrollo de competencias comunicativas e interculturales supone un esfuerzo conjunto de todos los agentes implicados en la comunidad educativa: familias, profesores y alumnos. Supone

también un proyecto lingüístico de centro en el que se implican todas las áreas disciplinares. Comienza cuando la escuela, como institución, está preparada para dar la *bienvenida* a las nuevas familias que se incorporan al centro. Desde el principio, se invita a los padres a participar en el colegio a través de entrevistas en las que se posibilitan traductores, si es necesario. Se les invita a incluir en su lengua la palabra bienvenida para añadirla al mural que preside la entrada del centro, y a traducir el himno del colegio. Continúa cuando el nuevo alumno es recibido en su clase. Cuando los alumnos que llevan más tiempo preparan trabajos de acogida, escriben un cuento para ellos y una tarjeta de bienvenida. Se consolida cuando, en el trabajo diario, los profesores se coordinan para organizar su currículum a partir de diferentes lecturas y relatos de aquí y de allá. Cuando se pide ayuda a los padres para trabajar dichas lecturas. Cuando se potencia la escritura

creativa, la expresión plástica y la idea de abrir una página intercultural en el periódico del centro así como murales de participación de las diferentes culturas. Todo contribuye al desarrollo de competencias en comunicación lingüística e intercultural.

Bibliografía

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). «Compétence culturelle, compétence interculturelle. Pour une anthropologie de la communication». *Le Français dans le monde, núm. especial: Cultures, culture*, pp. 28-38.
- AGUADO, M.T. (coord.) (2006). *Guía Inter: Una guía práctica para aplicar la educación intercultural en la escuela*. Madrid: MEC/CIDE/CREADE (Entre Manos, 1).
- AMBADIANG, T.; GARCÍA PAREJO, I. (2006). «La cultura lingüística y el componente cultural en la enseñanza de lenguas no maternas: observaciones sobre algunos paradigmas de la competencia cultural». *Didáctica. Lengua y Literatura*, núm. 18, pp. 61-92.
- BENNETT, M.J. (1998). *Basic Concepts of Intercultural Communication. Selected Readings*. Londres: Intercultural Press.
- BYRAN, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAN, M.; ZARATE, G. (1998). «Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle». *Le Français dans le monde, núm. especial: Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, pp. 71-96.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* [en línea]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>>.
- FILL, A.; MÜHLHÄUSLER, P. (2001). «Introduction». En: Fill, A. y Mühlhäusler, P. (eds.). *The ecolinguistics reader: language, ecology and environment* (pp. 1-9). Londres/Nueva York: Continuum.
- FRUTOS, M.A.V. de; GARCÍA PAREJO, I.; GARCÍA, C. (2009). «El cuento y la poesía como ejes del encuentro intercultural: Una experiencia didáctica en 3.º y 4.º de Educación Primaria». *Actas del XI Simposio Internacional de la SEDLL: Selección, desarrollo y evaluación de competencias en Didáctica de la Lengua y la Literatura*.
- FRUTOS, M.^aV. de et al. (2010). «"Nómadas del viento": Una experiencia de acogida intercultural en el CEIP Francisco Arranz». *Didáctica. Lengua y Literatura* [en prensa].
- GARCÍA PAREJO, I.; PÉREZ MILANS, M.; PATIÑO, A. (2008). «Educación intercultural y práctica educativa: una brecha entre la teoría y la práctica». *Segundas Lenguas e Inmigración* [en línea], núm. 1. <www.segundaslenguaseinmigración.es>.
- GUILHERME, M. (2000). «Intercultural competence». En: BYRAM, M. (ed.). *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (pp. 297-300). Londres: Routledge.
- GUMPERZ, J.J. (1982). *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- KRAMSCH, C. (2002). «Introduction: How to tell the dancer from the...». En: KRAMSCH, C. (ed.). *Language acquisition and language socialization. Ecological perspectives* (pp. 1-30). Londres/Nueva York: Continuum.
- LUSTIG, M.W.; KOESTER, J. (2006). *Intercultural Competence. Interpersonal Communication across Cultures*. Boston: Pearson.
- MORAN, P.M. (2001). *Teaching Culture: Perspectives in Practice*. Boston: Heinle & Heinle.
- PUREN, C. (1998). «Postface: la culture en classe de langue: «enseigner quoi?» et quelques autres questions non subsidiaires». *Langues modernes*, núm. 4, pp. 40-46.
- STOKER, B. (1998). *El huésped de Drácula*. Madrid: Unidad.
- VILA, I. (1999). «Inmigración, educación y lengua propia». En: AA. VV. *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 145-165). Barcelona: Fundación la Caixa.