

Competencia comunicativa noviolenta. Propuesta didáctica de enseñanza de español a los inmigrantes para los educadores sociales

Nonviolent communicative competence. Didactic proposal of teaching Spanish to immigrants for social educators

Alena Kárpava, Doctora en Paz, Conflictos y Democracia, Universidad de Granada

246

Resumen

En este momento no existen estudios interdisciplinarios que aúnen el saber de Educación Social, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) e Irenología. Los educadores sociales suelen realizar intervenciones sociolingüísticas con los inmigrantes, a menudo, sin preparación previa en las nociones de enseñanza de idiomas y en la prevención de los conflictos interculturales. El Marco común europeo de referencia para las lenguas también plantea la necesidad de formar a los profesionales de ELE como mediadores interculturales. A partir de estas premisas elaboramos una propuesta didáctica,¹ enfocada a desarrollar las competencias comunicativas noviolentas, poniéndola en práctica con un grupo de educadores sociales en formación. Las actividades de la secuencia didáctica, basada en los principios de la Educación Social, ELE e Irenología, se estructuran en función del enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias, enfoque por tareas y las técnicas del Teatro de la NoViolencia.

Palabras clave: Educación Social, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, Teatro de la NoViolencia, conflictos comunicativos interculturales

Abstract

Currently there are no interdisciplinary studies that combine the knowledge of Social Education, Teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) and Irenology, peace studies. Social educators often carry out sociolinguistic interventions with immigrants, often without prior preparation neither in the notions of language teaching, nor in the prevention of intercultural conflicts. The Common European Framework of Reference for Languages also raises the need to train ELE professionals as intercultural mediators. From these premises we elaborated a didactic proposal, focused on developing nonviolent communication skills, putting it into practice with a group of social educators in training. The activities of the didactic sequence, based on the principles of Social Education, ELE and Irenology, are structured according to the communicative approach, competency-based learning, task-based approach and the techniques of the Theater of Nonviolence.

1 El material que compartimos en estas líneas es parte del proyecto de innovación docente *Irenología y Teatro de la NoViolencia en la enseñanza de español para inmigrantes. Propuesta de intervención docente*, realizado durante el curso académico 2020-2021 como parte práctica de la materia de Animación Sociocultural (Grado de Educación Social). El proyecto completo fue presentado como Trabajo Fin de Máster de *Enseñanza de ELE: lengua, cultura y metodología*.

RES, Revista de Educación Social, es una publicación digital editada por el Consejo General de Colegios Oficiales de Educadoras y Educadores Sociales (CGCEES). La Revista RES forma parte del proyecto EDUSO y se integra en el Portal de la Educación Social, <http://www.eduso.net/res>. Correo electrónico: res@eduso.net. ISSN: 1698-9007.



Se permiten la reproducción, distribución y la comunicación pública, siempre que se cite el título, el autor y el editor; y que no se haga con fines comerciales.

Keywords: Social Education, Teaching of Spanish as a Foreign Language, Theater of Nonviolence, intercultural communication conflicts

Fecha de recepción: 08/10/2021

Fecha de aceptación: 02/05/2022

1. Introducción. Emergencia de un nuevo enfoque transdisciplinar: Educación Social, Irenología y Enseñanza de Español con Usos Específicos

247

Los estudios de la Educación Social (ES), así como de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera (ELE) [Enseñanza de Español con Usos Específicos], carecen de reflexión sobre la intervención sociolingüística de los educadores sociales en los programas de enseñanza de español a los inmigrantes. Según Rico Martín (2006), las asociaciones y ONG que imparten talleres de ELE a los inmigrantes emplean material y personal propio no especializado en el tema (Rico Martín, 2006). Observamos que los educadores precisan tanto las técnicas de ELE, como las de prevención de los conflictos comunicativos interculturales. El *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Council of Europe, 2020) también plantea la necesidad de formar a los profesionales de ELE como mediadores interculturales. No obstante, no se ofrecen herramientas concretas para este fin.

Pensamos nuestra propuesta didáctica como una herramienta práctica que puede ser aplicada por los educadores sociales en formación durante su intervención sociolingüística con la población inmigrante de Melilla. Había que premiar que, además de la competencia lingüística, los talleres intentan fomentar las habilidades sociales, dotar de recursos personales para facilitar la integración de los inmigrantes, aportar herramientas de provención² y resolución de los conflictivos (Cascón, s/f ; Solano Galvis y Aubía Hernández, 2019).

Uno de los problemas, detectados por los educadores sociales en formación durante las prácticas externas, consiste en no agrupar a los inmigrantes en función del nivel del dominio de español, lo que frena el avance de aquellos los que ya disponen de cierto conocimiento de la lengua y desmotivan a aquellos los que están en los niveles más bajos. Otro punto para

2 La *provención* implica dotar de competencias y de técnicas de gestión de las respuestas cognitivas, emocionales, corporales, afectivas en la situación conflictiva (fase pre-conflicto), antes de la aparición del incidente que lleva al desarrollo del conflicto (Cascón, s/f).



mejorar es la metodología docente, centrada en un enfoque tradicional, método de traducción, empleo de las fichas de caligrafía, abecedario, vocabulario no relacionado con el contexto real de los inmigrantes, ejercicios gramaticales elaborados siguiendo los enfoques estructuralista y conductivista. De allí, los educadores sociales en formación plantean la necesidad de disponer de herramientas didácticas de ELE de carácter paidocéntrico, que fomenten no sólo la competencia lingüística y literaria, sino también sociocultural, pragmática, psicolingüística, intercultural y noviolenta.³

La propuesta didáctica “Somos una marea de gente diferente rimando al mismo compás” es elaborada a partir del enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias, aprendizaje por tareas y las técnicas del teatro de la noviolencia. Introducimos *contenidos socio-interculturales* (cultura, familia, costumbres propias y ajenas, expresión y descripción de las emociones, manifestación de deseos y reconocimiento de posibilidades de acción), relacionándolos con la *competencia sociocultural e intercultural* (Council of Europe, 2020). Con las actividades creamos la cohesión de grupo, fomentamos ambiente de confianza, colaboración, apoyo grupal, seguridad, comprensión de la situación del duelo migratorio. Ayudamos con la búsqueda de soluciones a distintos conflictos intra-, interpersonales y proporcionamos herramientas para anticiparse a los conflictos interculturales. Paralelamente trabajamos la adquisición de las competencias comunicativas en la lengua española.

2. Metodología

El proyecto fue realizado en tres etapas:

1. *Revisión bibliográfica* sobre la presencia de los programas de *provención* (Cascón, s/f) de los conflictos comunicativos, mediación y educación en la cultura de paz en ELE. Los trabajos consultados tienden a la reflexión teórica sobre la mediación en la práctica de ELE, siguiendo el esquema de MCER (Martín Muñoz, 2016; Sánchez Castro, 2013; Arriba García & Cantero Serena, 2004; Trovato, 2015). Nuestra aportación se centra en actuar en el momento previo a la mediación (etapa pre-conflicto), dotar de herramientas

³ La *noviolencia*, término escrito en una palabra, no es sólo negación de la violencia directa (*no violencia*), sino una serie de acciones centradas en la transformación profunda de la sociedad y de cada individuo. La noviolencia es una filosofía, es una forma de vivir la realidad que comprende fuerza, justicia, rebeldía, energía, amor, etc. Es la lucha contra las injusticias sociales, como la práctica de la desobediencia civil, es la práctica de la humanización de la política (*no-violencia*), es el viaje a la introspección personal y la cosmovisión del ser humano (*noviolencia*) (López, 2004).

de provención en un contexto práctico de un colectivo antes no tratado en ELE: educadores sociales que enseñan español como lengua extranjera a los inmigrantes.

2. *Elaboración y aplicación de la secuencia didáctica a la práctica docente de los educadores sociales en formación.* La propuesta didáctica interdisciplinar pretende fomentar participación, colaboración, reflexión, pensamiento y consciencia crítica de los aprendices. Desde la ciencia de *Irenología* (Kárpava, En prensa) incorporamos las aportaciones de la educación en la cultura de paz intercultural y la noviolencia. La *Educación Social* aporta la estructura de proyecto de intervención sociolingüística, técnicas de trabajo grupal y recursos de motivación de la competencia comunicativa. Las técnicas de la *Pedagogía Liberadora* (Freire, 1990), *Teatro del Oprimido* (Boal, 2009), *Teatro Social* (Morón, 2021), *Teatro de la noviolencia* (Mato, En prensa) fomentan el aprendizaje cognitivo, corporal, emocional y estético. La didáctica de ELE brinda técnicas de *dramatización* que trabajamos teniendo en cuenta el *enfoque comunicativo* y *enfoque del aprendizaje por tareas* (Centro virtual Cervantes, 2021a, 2021b).

Entre las tareas diseñadas (investigación, dramatización, estatuas corporales, provención de conflictos) destacan las actividades comunicativas que siguen los principios de *transvase y vacío de información, retroalimentación y clarificación del contenido*. Las actividades siguieron las fases de *motivación* (despertar el interés y activar los conocimientos previos de los aprendices); *input* (centrar interés en la comprensión del contenido y de los modelos de lengua); *práctica* (trabajar aspectos lingüísticos y temáticos que presentan dificultades) y *transferencia* (poner en uso activo los conocimientos y habilidades comunicativas adquiridas).

El desarrollo de la competencia comunicativa noviolenta tuvo en cuenta la *competencia lingüística* (expresión e interacción oral y escrita); *competencia literaria* (conocer elementos principales del teatro social, elaborar un guion para su posterior dramatización); *competencia comunicativa* (expresar opiniones y sentimientos, gestionar emociones, improvisar, formular preguntas, dar instrucciones, disculparse, prevenir los conflictos, responder ante el estrés, una queja o acusación, responder a la situación de vergüenza, defender a un compañero); *competencia pragmático-discursiva* (*Sociolingüística*: adecuada producción y recepción de mensajes; *Pragmática*: comprensión de las microfunciones comunicativas y los esquemas de interacción; *Discursiva*: dominar las

macrofunciones textuales); *competencia sociocultural e intercultural* (conocer, comprender, apreciar y valorar con espíritu crítico, tener actitud abierta y respetuosa frente a las diferentes manifestaciones culturales. Superar relaciones estereotipadas); *competencia cívica* (desarrollar conocimiento crítico de los conceptos de democracia, justicia, igualdad, ciudadanía, derechos humanos); *competencia actitudinal* (mostrar actitud abierta, colaborativa, reconocer los límites propios, desarrollar seguridad en uno mismo); *competencia procedimental* (acceder y procesar la información, crear contenidos, reproducir y aplicar las estrategias aprendidas; trabajar en pequeños y grande grupo); *competencia de mediación en los conflictos comunicativos* (colaborar con personas de otros orígenes mostrando interés y empatía, proponer soluciones alternativas) (Estrada y Pistón, 2020; Council of Europe, 2020; Instituto Cervantes, 2002; Mato, En edición).

Entre los *contenidos* (Instituto Cervantes, 2002) nos centramos en los del nivel B1⁴: *Funcionales* (opiniones sobre experiencias o acontecimientos, definición de las emociones y reacciones a ellas, descripción de la trama de la obra dramática, elaboración de un texto dramatizado). *Léxicos* (vocabulario relativo a las situaciones de la vida diaria: familia, aficiones, trabajo, integración en la sociedad). *Gramaticales* (estructuras gramaticales que permitan una correcta expresión en situaciones cotidianas predecibles. Tiempo del presente, pretérito perfecto, indefinido, pretérito imperfecto del indicativo y sus valores (acción interrumpida, de conato, de cortesía y estilo indirecto). Pretérito pluscuamperfecto con valor de anterioridad a una acción pasada. Futuro para expresar intenciones. Imperativo con valor de consejo, orden, dar permiso. Contraste entre ser / estar; hay / está(n). Formas y uso de gustar, encantar, parecer y doler. Oraciones temporales con el nexos “cuando”. Modo condicional para dar consejos. Imperativo negativo. Valores: ruego, sugerencia, consejo, orden o mandato). *Culturales* (normas de cortesía, diferencias de costumbres, usos, actitudes, valores y creencias. Intercambio y solicitud de la información, expresión de opiniones y actitudes de forma sencilla).

3. Tras una preparación básica teórico-práctica de ELE, los educadores sociales en formación procedieron a la construcción de sus propias propuestas de actividades de ELE

4 Si es cierto que la mayoría de los inmigrantes, con los que van a trabajar los educadores sociales en formación, o no tienen conocimiento de español, o poseen Nivel A1-A2, tomamos como ejemplo el Nivel B1 con el fin de facilitar la comprensión de los educadores sociales en formación del proceso de enseñanza de ELE.

dirigidas los grupos de inmigrantes con los que iban a intervenir (menores no acompañados, mujeres árabes en proceso de integración, inmigrantes no documentados).

Durante la evaluación inicial, a los estudiantes fue aplicado un cuestionario con el fin de conocer su experiencia previa, el interés por adquirir herramientas didácticas de ELE y su utilidad para la práctica socioeducativa. El instrumento fue aplicado a dieciséis alumnos, tres hombres y trece mujeres en edad entre 22 y 25 años, alumnado de Grado de Educación Social, asignatura Animación Sociocultural. Ninguno tenía conocimientos teóricos de ELE, aunque cuatro personas habían impartido clases de español en distintos centros y ONG. Una de las personas no respondió al cuestionario. Dos personas no estaban interesadas en ELE, los demás mostraron interés por este aprendizaje.

3. Secuencia didáctica de enseñanza de español como lengua extranjera dirigida a los inmigrantes. Propuesta para los educadores sociales

3.1. Parte introductoria: Consolidación del grupo. Construcción de símbolos de identificación y establecimiento de las normas del grupo. Actividades de prelectura

Actividad 1

Seguimos los pasos de la leyenda africana *Ubuntu* (Martorelli, 2015). Ponemos una cesta con fruta en el extremo opuesto de donde está el grupo. Se ponen en fila para realizar una carrera hacia la cesta. El que llegue primero gana el contenido de la cesta. Tras la carrera, que habitualmente se hace de forma individual, se cuenta la leyenda *Ubuntu*. Se pregunta si en el grupo hay alguien de África. Los compañeros le preguntan: “¿De dónde viene? ¿Cómo se llama? ¿Si conoce esta leyenda? ¿Qué significa para él?” Mientras tanto el educador⁵ divide la pizarra en tres columnas y apunta en la primera las *palabras clave*, que van a aparecer a lo largo de la propuesta didáctica, relacionadas con la identidad, migración, dificultades de integración (Tabla 1).

Se ofrece un segundo intento, respetando el mensaje de la leyenda de *Ubuntu*. Todos corren en línea cogidos de las manos. Cuando llegan al final encuentran la cesta llena de frutas, dulces o regalos que se reparten. Se abre el diálogo sobre “Yo soy porque nosotros somos” (correr solo es rápido; correr en grupo es lento; solo llegas más lejos; en grupo consigues más cosas; fuerza de grupo; soledad de uno).

5 A lo largo de este texto usaremos el masculino genérico para referirnos a los conceptos que puedan representar personas de distintos sexos.

Tabla 1. Resultado de actividades de la parte introductoria. Elaboración propia

| ACTIVIDAD 1 | ACTIVIDAD 2 | ACTIVIDAD 9 |
|---|--|---|
| Leyenda <i>Ubuntu</i> | Canción <i>Somos una marea de gente</i> | <i>Encontré fuerza de mi mundo en...</i> |
| Apuntamos palabras clave sobre la identidad, migración, dificultades del proceso migratorio | Buscamos similitudes entre los mensajes de la leyenda y la canción (<i>Yo soy porque nosotros somos y Yos y nosotros sumamos uno</i>). | Escribimos palabras clave de las ideas expresadas por el grupo. |

Actividad 2

Tras escuchar la canción *Los mensajes del agua* (Macaco, 2009), preguntamos qué tiene en común la canción y la leyenda anterior. Las ideas se apuntan en la *columna N2* (Tabla 1). Se relacionan los mensajes de la leyenda *Yo soy porque nosotros somos* y de la canción *Yos y nosotros sumamos uno*.

Actividad 3

En el suelo colocamos *tarjetas con los verbos* que aparecen en la canción. En la mesa ponemos tarjetas con los *sustantivos* (concretos y abstractos), *adjetivos*, *determinantes*. Uno por uno, los participantes se acercarán a la mesa, cogen una de las tarjetas y la llevan a la casilla del verbo (Tabla 2) con el fin de construir “la caja de colocaciones”, unidades léxicas. Cuando hayan terminado se ponen en común las combinaciones resultantes. Al terminar, se propone buscar nuevas combinaciones fuera del texto de la canción. El resultado se discute en la asamblea.

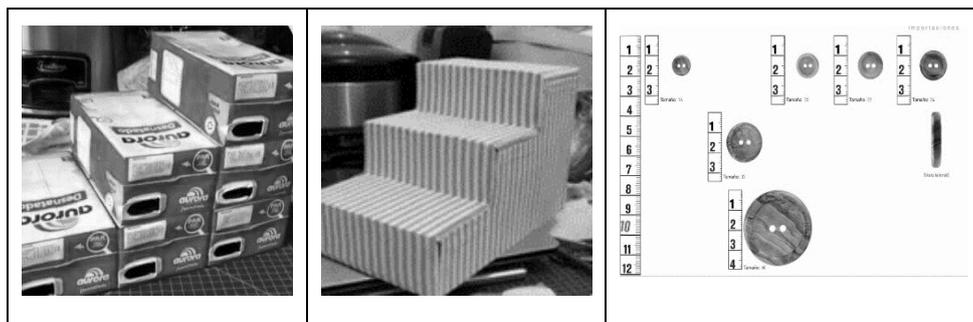
Tabla 2. Universo léxico para la actividad 3. Elaboración propia

| VERBO | SUSTANTIVO | ADJETIVO | conectores, determinantes, pronombres... | Ejemplo de las unidades léxicas (caja de colocaciones) | |
|-----------------|--------------|----------------------------------|--|---|---|
| Hacer | Gente | Diminuto | el mismo | amar | <i>el océano</i> <i>el mar</i> <i>las olas</i> <i>el mundo</i> |
| Ser /estar | Compás | Profundo | la, lo (como pronombre personal átono, CD) | | |
| Amar | Océano, Ola | Diferente | -mente (como sufijo adverbial) | | |
| Encontrar | Mar | Igual | [profundamente igualmente] | | |
| Sumar | Marea | de + sust. | | | |
| Seguir | Mundo | [de gente, de mundo, del llanto] | | | |
| Repetir | Gota | | | | |
| Remar | Mediterráneo | | | | |
| Venir/ir/llegar | Lluvia | | | | |
| Decir | Llanto | | | | |
| Vivir | Vida | | | | |
| Soñar | Fuerza | | | <i>profundamente</i> <i>tiernamente</i> <i>sinceramente</i> | |
| | Sueño | | | | |
| | Primavera | | | | |

Actividad 4

Para explicar el tamaño, y *los adjetivos* que lo describen, construimos una escalera con tetrabriks reciclables. Se traen seis botones de varios tamaños: *diminuto, pequeño, mediano, grande, muy grande, gigante*. En el peldaño de abajo se pone el diminuto, al subir el peldaño sube el tamaño del botón (Imagen 1). La misma escalera sirve para explicar *lo profundo*.

Imagen 1. Material reciclado para la actividad 4. Elaboración propia



Actividad 5

Se vuelve a escuchar la canción. Se trata de identificar las palabras ya estudiadas. En cuanto alguien escucha una palabra conocida levanta la mano y presenta la palabra con un movimiento. Al final todos terminan “bailando”.

Actividad 6

Los aprendices responden a la pregunta con las estructuras y léxico que ya conocen de los talleres anteriores:

- Tengo pan. Tengo queso. Tengo tomate. *¿Qué voy a hacer?* [Un bocadillo].
- Me duele la cabeza. Me duele el estómago. Me duele la espalda. *¿Qué voy a hacer?* [Iré al médico].

A continuación, se presentan unas imágenes (Imagen 2). *¿Qué quiere decir el personaje de la imagen? Se abre el debate: ¿Significa lo mismo la frase *Qué voy a hacer* en todas las situaciones?*

Imagen 2. Material para la actividad 6. Elaboración propia



Actividad 7

Leemos el texto de la canción y buscamos palabras relacionadas con *agua* [gotas, mar, océano, profundo, marea, remando, barco] En pequeños grupos dibujamos estas palabras y contamos una historia con ellas (real o ficticia). Compartimos con el grupo ¿Cómo nos hemos sentido contando, escuchando, compartiendo?

Actividad 8

Prestamos atención a las *frases hechas*. Se les propone a los participantes unas pequeñas situaciones las que deberían ayudar a inferir el significado de las expresiones: *una marea de gente; un mar de problemas; un mar de gente; hacer la ola*. ¿Cómo las utilizaríamos para describir situaciones reales? Volvemos a escuchar la canción para identificar las frases hechas y explicar qué significan en el contexto de la canción.

Actividad 9

La canción dice: “*en lo pequeño encontré la fuerza de mi mundo*”. Toma un papel y termina la frase “encontré la fuerza de mi mundo en ...” Dobra el papel y pasa al compañero. Éste repetirá la acción, escribiendo solo el final de la frase, doblará el papel y lo pasará al siguiente compañero y así hasta que escriban todos. El resultado se pone en la *comuna N3* de la Tabla 1. El resultado se discute en la asamblea.

Actividad 10

Para cerrar la actividad volvemos a *cantar la canción* todos juntos, sintiendo lo que nos ha aportado a cada uno para el crecimiento personal y grupal.

Evaluación

El resultado de la Tabla 1 debería mostrar el crecimiento de las personas durante el trabajo cooperativo:

Columna 1: yo estaba triste, solo.

Columna 2: la unión nos hace sumar.

Columna 3: la fuerza de mi mundo está en creer en mí y en apoyo del grupo.

El resultado de la tabla nos podría servir como estándar de aprendizaje dentro de las competencias que queríamos desarrollar: *saber ser* (tomar mayor consciencia de sí mismo y de la seguridad en uno mismo) y *saber estar* (colaboración con los demás, toma de decisiones, respetar turno de palabra, organización en el grupo), *competencias sociales*

(prevenir conflictos durante el trabajo grupal, ser empáticos, desarrollar escucha activa), *competencias comunicativas* (expresar ideas, construir frases, definir conceptos, inferir significados, afirmar y negar, comparar). Se puede pedir una autoevaluación: qué he aprendido, qué me gustaría aprender, cómo me he sentido, cómo puedo seguir aprendiendo.

3.2. Parte I: Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales. Actividades de lectura

En este apartado trabajaremos léxico (nivel B1) de situaciones sociales interculturales, expresión de emociones y comprensión de las fases del duelo migratorio. Las actividades de la lengua implican el desarrollo de la comprensión auditiva, escrita e interacción oral.

- **Material necesario:** obra dramática *Radiografía de puta y poeta* (Morón, 2018). Fichas con fragmentos del texto, vídeos de 5 min. de la obra dramatizada, reproductor de vídeo, espacio diáfano para la interacción, papel, bolígrafos, sillas, mesa.

La primera aproximación al texto será la *lectura comprensiva y audición*. Aquí podríamos trabajar el *aspecto inter(multi)cultural* de la lengua española, en relación con otras lenguas representadas en el grupo inmigrante. Formulamos ideas para la reflexión sobre los aspectos interculturales que aparecen en la obra. Observamos la reacción del grupo, su aceptación del texto, la complejidad de la obra. Posibles temas para la reflexión grupal: Europa y no Europa, frontera, civilización y barbarie en los protagonistas, miedo, poder, vínculos emocionales, familiares, humanos, expectativas cumplidas y no cumplidas.

Los educadores eligen cinco fragmentos de la obra, los que creen más relevantes para trabajar con su grupo. Las temáticas se organizan en torno a las problemáticas reales del grupo inmigrante: proceso y duelo migratorio, marginación, prostitución, trata de personas, frontera, migración (no)documentada, derecho humano a la paz, historias de vida, sentimiento-afecto-razón del opresor y oprimido, extranjero-inmigrante, permiso laboral. Podrían ser un estímulo para liberar la tensión del duelo migratorio (Solano Galvis y Aubía Hernández, 2019).

- **Organización de grupos:** Antes de ver la obra dramática se crean tres grupos. Mientras el Grupo 1 y el Grupo 2 tienen contacto directo con la obra, el Grupo 3 no lo tiene.
 - Gr.1: *VE* la obra teatral escenificada (comprensión auditiva). Después de ver la obra hace Actividad 1.
 - Gr.2: *LEE* la obra dramática escrita (comprensión escrita). Después de leer la obra hace Actividad 2.

- Gr.3: *INVESTIGA* sobre la obra, el momento histórico, cuestiones filosóficas, económicas, políticas, culturales de las que trata la obra. Gr.3 realiza la Actividad 3.
- Grupos mixtos: se construyen con un representante de cada uno de los tres grupos. Realizan la Actividad 4 y 5.

Actividad 1 – habilidad auditiva.

Antes de *VER* los fragmentos de la obra dramatizada el Gr.1 *construirá frases* con las palabras de la Tabla 3. Después de ver la obra contarán la historia empleando esas frases. Deben prestar atención al orden de las palabras y la concordancia.

256

Actividad 2- habilidad lectora.

Antes de *LEER* los fragmentos la obra dramática el Gr.2 *construirá frases* con las palabras de la Tabla 3. Después de leer la obra contarán la historia empleando esas frases. Deben prestar atención al orden de las palabras y la concordancia.

Tabla 3. Listado de palabras para la creación de las frases de las actividades 1 y 2. Elaboración propia

| | |
|---------------------|--|
| <i>Determinante</i> | la, el, las, los, una, uno, un, unas, unos |
| <i>Sustantivo</i> | ciudad, melilla, (no)Europa, España, mujer, hombre, niño, inmigrante, prostituta, valla, frontera, gobierno, estado, ciudadana, tarjeta de identidad, policía, hogar, calle, felicidad, cliente, derecho, obligación, (in)justicia, violencia, beso, papeles, documentación, dinero... |
| <i>Pronombre</i> | nosotros, ellos, nadie, todos, ninguno... |
| <i>Adjetivo</i> | lejana, bien, mal, difícil, diferente, extraño, ilegal, justo, rebelde, antigua, oficial, privada, marginal... |
| <i>Verbo</i> | trabajar, cruzar, ser, estar, tener, necesitar, saber, querer, amar, sentir, olvidar, respetar, recuperar, autorizar, existir... |
| <i>Preposición</i> | con, en, a, de, por, encima(de), debajo(de), fuera(de), dentro(de), delante(de), detrás(de), sin, y |

Actividad 3 – habilidad investigadora.

Esta obra fue escrita en 2017. Gr.3 busca hechos históricos relacionados con la cuestión de la frontera de Melilla de este año, la problemática de la migración no documentada, legislación de la migración de los países representados en el grupo, contexto social, cultural, político, económico, educativo, lingüístico de España y de los países representados en el grupo.



Actividad 4 – contar, entrevistar. Uso activo de la lengua.

Los alumnos de los Gr.1 y Gr.2 cuentan al alumno del Gr.3 el contenido de la obra usando las frases elaboradas en la actividad 1 y 2. El alumno del Gr.3 hace preguntas, aclaraciones, aporta datos de la investigación previa realizada.

Actividad 5- creación grupal.

Con la información de la actividad 4 los grupos mixtos organizan una mesa de discusión sobre las temáticas trabajadas, los sentimientos generados por la obra, la “verdad universal”, reacción de distintas culturas ante la situación descrita en la obra. Los grupos mixtos proponen un tema y la estructura de una historia para su posterior elaboración y presentación dramatizada.

Evaluación

La observación participante ofrece información sobre el nivel de español del alumnado, las competencias lingüística y literaria, sociolingüística e intercultural. La división en tres grupos, donde dos trabajan de forma directa con la obra y uno de forma indirecta, aporta la información sobre el acierto de introducir distintas formas de aprendizaje. Esta organización también ayuda a generar espacios de transmisión del conocimiento a otras personas y reconstruir de forma colaborativa el argumento de la obra, la evolución de los personajes, escenarios y problemáticas tratadas. Las experiencias compartidas por el alumnado serán la base para construir las actividades de la comunicación no violenta en las siguientes sesiones. En la asamblea se comparte lo sabido, lo aprendido y lo que se quiere aprender. Esta información ayuda a tomar consciencia sobre el avance del grupo, sus dificultades, la necesidad de reforzar los puntos más débiles, corregir los errores fosilizados.

3.3. Parte II: Teatro de la no violencia. Actividades de poslectura

Para entender la problemática, los conflictos representados en la obra dramática, necesitamos trabajar la *cosmovisión* relacionada con la *verdad universal*, o una imagen del mundo, ideas y creencias común a todos. Solemos creer que nuestra razón es la única verdadera, y si alguien no nos comprende es porque no se esfuerza. Para comprender que la realidad es la construcción de nuestra mente, prejuicios, expectativas, experiencia personal, recurrimos a la



técnica del teatro de la imagen (Mato, En prensa). Esta técnica ayuda a tomar consciencia de que cada uno de nosotros tiene su propia representación del mismo hecho, por lo que lo ponemos en común para construir una visión universal. Para ello recurrimos a tres elementos: cuerpo, hecho y espacio.⁶

3.3.1 Ejemplo de las actividades de comprensión de los conflictos de la obra.

En grupos de cinco personas, por medio de las estatuas corporales, se presenta uno de los conflictos de la obra.

258

Proceso N1. Bombardeo de preguntas.

Todos los participantes hacen preguntas al grupo que representa el conflicto. Las preguntas pueden versar sobre la vida, intereses, pasiones de uno de los personajes, causas de migración, preocupaciones, circunstancias que impulsaron la situación, dependencia de las normas culturales. Siempre se busca la “verdad de los hechos” teniendo presente el ejercicio de las “imágenes universales”. Los que responden, lo hacen desde el personaje, aunque su propia vida podría estar interactuando en el ejercicio, no son ellos los que hablan. El “bombardeo de preguntas” ayuda a buscar la coherencia, entender la escena. Las preguntas tienen que ser objetivas, sin prejuicios [todos los prejuicios se apuntan y se llevan a la reflexión final]. Vemos que los personajes actúan desde la subjetividad, defendiéndose, atacando, lo que no harían actuando desde la objetividad.

Proceso N2. Juicio sobre el hecho, monólogo interior, crítica interna.

No solemos mostrar fuera lo que pensamos en nuestro interior. El pensar ocupa todo nuestro tiempo y, al no ser exteriorizado, se convierte en una lucha interna. Desconectar el *monólogo interno* es la finalidad de este ejercicio.

Volvemos a la presentación del conflicto principal. En un momento determinado el educador se acerca y pone su mano encima de la cabeza de uno de los “personajes”. La persona, dentro de su actuación, toma el papel de *diálogo interno* y expone lo que piensa tal cual lo vive en su mente en este momento [sin miedo al juicio]. Mostrando la doble cara (del opresor y oprimido

⁶ La descripción detallada de este proceso se puede consultar en Mato (En prensa).

que está dentro de cada uno), descubrimos la causa real del conflicto. Trabajamos el *resentimiento*, o la capacidad de sentir de nuevo un hecho.

Proceso N3: imágenes de los personajes en una secuencia histórica.

Elegimos uno de los personajes. El grupo se divide en dos. Un grupo, por medio de estatuas, representa cinco diferentes momentos de la historia del personaje [mujer actual, hace dos, cinco, diez años, cuando era niña]. Se para cada escena. Se comenta cada etapa de la vida del personaje. Otro grupo es observador, elabora un título para la estatua, puede hacer un bombardeo de preguntas, monólogo interno, comentar la perspectiva del desarrollo de los acontecimientos en la vida del personaje. Al final se propone modificar las estatuas en la secuencia histórica con el fin de transformar el final de la obra. El grupo general crea una nueva historia. ¿Cuál será su secuencia? ¿Cambiará el contenido de los diálogos y la relación entre los personajes? ¿Cómo se tomarán las decisiones? ¿Habrá un nuevo final?

Evaluación

En una asamblea ponemos en común lo que hemos conocido y sentido sobre la imagen universal, cómo experimentamos distintas formas de violencia, qué formas de violencia viven los personajes, cómo les hemos ayudado a transformar su situación y cómo esta práctica nos ayuda a tomar consciencia sobre el poder que tenemos sobre nuestras vidas y decisiones. ¿Qué lugar ocupa la palabra en el desarrollo del conflicto? Trabajando con el léxico incorporamos nuevas palabras y sus universos en un documento que habíamos creado como diccionario de referencias.

3.4 Parte III: Comunicación no violenta

En este apartado desarrollamos competencias de la comunicación no violenta. Se graban las intervenciones de las prácticas anteriores. Este material, obtenido con el permiso de todos los miembros del grupo, es la herramienta principal para el trabajo en esta parte. Analizamos las manifestaciones de la violencia cultural presente en nuestra comunicación. Observamos nuestro lenguaje verbal y no verbal. Se escoge uno de los aspectos a trabajar, el que parezca más relevante para el grupo. La transformación de este aspecto se consigue con las técnicas de la comunicación no violenta (Rosenberg, 2013).

3.4.1 Ejemplo de un ejercicio de atención y observación.

Según los principios de la *Filosofía del diálogo* de Buber (Romeu, 2018), solemos comunicarnos a través de los monólogos disfrazados de diálogos, olvidando los *diálogos auténticos*. La Imagen 3 presenta una secuencia de pasos que podrían prevenir un posible conflicto comunicativo.

Imagen 3. Camino hacia la comprensión del otro. Elaboración propia

| | |
|---|---|
| 1) LA VERDAD DEL OTRO Intento de entender al otro, escucharlo, distanciarse de los prejuicios que tengo hacia él. | 2) LA MENTIRA MÍA ¿Qué interés tengo? ¿Mi interés está por encima de los demás? |
| 3) MENTIRA DEL OTRO ¿Qué interés tiene el otro? | 4) LA VERDAD MÍA ¿Cuál es la finalidad auténtica de mi intervención? |

Fuente: Mato, 2020

260

La imagen muestra un ejemplo de uso consciente del lenguaje, como base del diálogo auténtico. En caso de que una acción verbal o no verbal del Otro nos parezca ofensiva, se puede *reaccionar*, confundiendo la reacción con las causas, o *prestar atención a las causas*, *tomar consciencia* del contexto, conocer los motivos que llevaron a la persona a la acción.

Se visualiza un vídeo [para posterior autoobservación] de un juicio generado en las secciones anteriores hacia una persona o un ente abstracto generalizado [comunidad, Estado], se analiza siguiendo los pasos de la Imagen 3:

1. Conocer la verdad del otro.

Observamos el sentimiento que nos provoca el comentario del Otro. Tomamos distancia de este sentimiento. Centramos nuestra atención en el otro, tratando de empatizar con él, escucharlo de forma activa, distanciarnos de los prejuicios y tratar de ver qué emociones y necesidades hay detrás de la actitud mostrada. [Por ejemplo, miedo a no ser entendido, falta de atención, un recuerdo de una situación violenta].

2. Conocer qué mentira mía está detrás de mi intervención.

¿Qué interés tengo? ¿Mi interés está por encima del interés de los demás? [Por ejemplo, al escuchar una manifestación que me parece agresiva, tal vez, me recuerde mi propia conducta que muestro a menudo con otras personas].

3. *Conocer la mentira del otro.*

¿Qué interés tiene al expresar lo que expresa y de la forma que lo hace? [Por ejemplo, el reconocimiento de la interiorización de la cultura de agresión, la consideración de la superioridad de su cultura sobre las demás, incluso sin haber tomado consciencia de ello].

4. *Conocer la verdad mía.*

¿Cuál es la verdad de mi intervención? [Por ejemplo, quisiera defender mi propia vulnerabilidad].

5. Se propone *reflexionar sobre cada uno de estos puntos.*

¿Por qué punto empezamos nuestra intervención comunicativa? Probablemente, el camino es inverso: defender la verdad mía como única razón posible (4); culpar al otro (3); darse cuenta de mis intenciones ocultas sin reconocerlas públicamente (2) para crear etiquetas del otro a partir de su verdad (1). ¿Cómo podríamos invertir este proceso? Recurrimos a los ejercicios prácticos de Rosenberg (2013).

261

Evaluación

En una Asamblea (Olvera, 2020) cada uno de los participantes recibe tres hojas de papel en blanco. En una escriben los agradecimientos [a la institución, al tiempo, a los compañeros, a uno mismo]. En la siguiente hará crítica a algún aspecto de la actividad. En la tercera reflejará propuestas de mejora al aspecto criticado. Las hojas se depositan en tres sobres, titulados: agradecimiento, crítica y mejora. Tres personas leerán el contenido de los sobres que se comentan en gran grupo.

4. A modo de conclusión

Para concluir este trabajo, traemos a estas líneas los objetivos marcados al inicio de nuestro proyecto. En primer lugar, quisiéramos subrayar la importancia de intercambiar los conocimientos de las ciencias Pedagogía Social, Irenología y ELE. Partimos de la propuesta de MCER de formar a los profesionales de ELE como mediadores lingüísticos, culturales y profesionales. Esta directriz se potencia más cuando hablamos de educadores sociales como profesionales de enseñanza de español con fines específicos. Con este proyecto damos un paso más allá de la mediación hacia la *provención*, que anticipa el proceso de la medición. Apostamos por dotar de herramientas, técnicas y reflexión crítica necesarias para detectar las situaciones conflictivas en los espacios interculturales y poder responder desde la

competencia comunicativa noviolenta a estas situaciones en la etapa de pre-conflicto. Desarrollamos una propuesta didáctica de enseñanza de ELE a los inmigrantes, basada en los principios interdisciplinares de Pedagogía y Educación Social, Irenología, Filología, Didáctica de la Lengua, Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Nos inspiramos en las técnicas del teatro de la noviolencia y comunicación noviolenta. Construimos nuestra intervención desde el enfoque comunicativo, aprendizaje basado en competencias y enfoque por tareas. En este proyecto habíamos trabajado con un grupo de educadores sociales en formación que enseñan español a los inmigrantes en distintos centros de acogida y ONG. Los habíamos proveído de herramientas para la enseñanza de ELE con el fin de que puedan generar sus propias propuestas de intervención sociolingüística en los contextos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Arriba García, C. y Cantero Serena, F. J. (2004). La mediación lingüística en la enseñanza de lenguas. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 16, 9-21.
- Boal, A. (2009). *Teatro del oprimido*. Barcelona: Alba.
- Cascón Soriano, P. (s/f). *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO sobre Paz y Derechos Humanos. Barcelona: UAB.
- Centro Virtual Cervantes (2021a). Enfoque comunicativo. *Diccionario términos clave de ELE*. Centro Virtual Cervantes [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquecomunicativo.htm>. [23 de marzo de 2021]
- Centro Virtual Cervantes (2021b). Enfoque por tareas. *Diccionario de términos clave de ELE* [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/enfoquetareas.htm>. [23 de marzo de 2021]
- Council of Europe (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg.
- Estrada Vidal, L. y Pistón Rodríguez, M^a D. (2020). Las habilidades sociales del alumnado universitario en los nuevos espacios digitales. *II Congreso Internacional de Innovación Docente e Investigación en Educación Superior: Avanzando en las Áreas de Conocimiento*. Universidad de Granada.
- Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- Instituto Cervantes (2002). *Marco común europeo de referencia Para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC y Grupo ANAYA [en línea]. <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. [10 de diciembre de 2020].
- Kárpava, A. (coord.) (2022). *Teorías, políticas y prácticas para educar en la cultura de paz*. Granada: Eirene (UGR).



- López Martínez, Mario (2004). "Principios y argumentos de la Noviolencia". En Beatriz Molina y Fco. Muñoz (eds.). *Manual de Paz y Conflictos*. Universidad de Granada y Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, pp. 304-330.
- Macaco (2009). *Mensajes del agua* [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=9oKesiDF4A0&ab_channel=MacacoCatálogo>. [20 de marzo de 2021].
- Martín Muñoz, A. (2016). *La mediación intercultural en la enseñanza del español para la negociación y resolución de conflictos en las relaciones comerciales internacionales*. Trabajo de fin de máster. Granada: Universidad de Granada.
- Martorelli, S. L. (2015). *Ubuntu. Leyenda y reflexión* [en línea]. <<https://salaamarilla2009.blogspot.com/2015/02/ubuntu-leyenda-y-reflexion.html>>. [23 de febrero de 2021].
- Mato López, M. (2022). El conflicto como una oportunidad. Imágenes corporales como método de la resolución de los conflictos. En Kárpava, A. (coord.) *Teorías, políticas y prácticas para educar en la cultura de paz*. Granada: Eirene (UGR) pp. 343-373.
- Mato López, M. (2020). *El camino de la noviolencia*. Curso telemático. Sesión 2, Sala Metáforas [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=CYRYZsdQMU8&t=158s&ab_channel=ColectivoNoviolencia>. [23 de febrero de 2021].
- Morón, A. C. (2018). Radiografía de puta y poeta. En *Los cinco estigmas del éter*, 43-84. Madrid: Fundamentos. [Versión escenificada: <https://youtu.be/n5jy3EMISpg>].
- Morón, A. C. (2021). *Teoría y génesis del teatro político. Del teatro político al teatro documento*. Conferencias en línea. Canal YouTube de Madraza [en línea]. <https://www.youtube.com/watch?v=qjUcK100u_4&ab_channel=LaMadrazaUGR.Salavirtual1>. [20 de abril de 2021].
- Rico Martín, A.M. (2006). Breve perspectiva de la enseñanza del español como lengua extranjera o segunda lengua en Melilla. En Martínez, J. M. (coord.), *Enciclopedia del español en el mundo: anuario del Instituto Cervantes 2006-2007*. Círculo de Lectores: Plaza & Janés, pp. 440-441.
- Romeu, V. (2018). Buber y la filosofía del diálogo: Apuntes para pensar la comunicación dialógica. *Dixit, Revista de Comunicación*, 29, 34-47.
- Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación noviolenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires: GAE.
- Sánchez Castro, M. (2013). "La mediación en clase de ELE: una actividad potenciadora de la competencia plurilingüe e intercultural". En Borrell, S. et al. (coords). *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales*, XXIII Congreso Internacional ASELE.
- Solano Galvis, C. A. y Aubía Hernández, N. I. (2019). Una frontera de Europa en África: condiciones para acercarse a la inclusión social, *IV Jornada académica da ADESA Direito Internacional e Relações Internacionais*. Río de Janeiro: Universidade Estácio de Sá, Brasil.
- Trovato, G. (2015). *Didáctica de la mediación lingüística: retos y propuestas para la enseñanza del español como lengua extranjera en contextos itálofonos*. Tesis doctoral. Murcia: Universidad de Murcia.

Para contactar:

Alena Kárpava, email: akarpava@ugr.es

