

UNIDAD III.I:

Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero *

1. **La inmigración en los centros escolares: el caso de la Región de Murcia**
2. **La formación del profesorado en E/L2**
3. **Enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares**
 - 3.1. Español segunda lengua (E/L2) / lengua extranjera (E/LE)
 - 3.2. Fundamentos teóricos en la enseñanza de E/L2
 - 3.3. Finalidades de la enseñanza de E/L2
 - 3.4. Métodos y enfoques de trabajo en la enseñanza de E/L2
4. **Aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares**
 - 4.1. Fases en el proceso de aprendizaje de E/L2
 - 4.2. Variables en el aprendizaje de E/L2
5. **Referencias bibliográficas**

* Rocío Lineros Quintero es profesora de Lengua y Literatura y asesora de formación en el Centro de Profesores y Recursos Mar Menor, de Torre Pacheco, Murcia.

ción lingüística y literaria en Secu
ndaria **La educación** lingüíst
ística y literaria en Secundaria
La educación lingüística y lite

Enseñanza y aprendizaje de español segunda lengua (E/L2) en contextos escolares

Rocío Lineros Quintero

I. La inmigración en los centros escolares: el caso de la Región de Murcia

Estamos asistiendo a un momento de cambio. La vertiginosa transformación social, económica y cultural producida en España desde los inicios del siglo está configurando un momento de cambio en el hecho educativo. Cada vez más llegan a nuestros centros escolares alumnado inmigrante que proviene de diferentes países, originando un nuevo panorama en la educación, una nueva perspectiva que no sólo queda reflejada en la organización del sistema educativo sino también en los contenidos curriculares y en los métodos de enseñanza y aprendizaje.

Hacer frente a esta situación de plurilingüismo y multiculturalidad no es tarea fácil, y menos aún, en contextos escolares acostumbrados a espacios lingüísticos y culturales homogéneos. Este nuevo escenario escolar debe venir acompañado de una reflexión profunda sobre cómo atender esta inevitable diversidad, cómo organizar nuestro sistema educativo avanzando en la lucha contra la discriminación y la desigualdad por razones de razas, culturas o lenguas.

Un primer paso hacia esta equidad del sistema educativo y sus diversos contextos escolares es la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua (E/L2). Enseñar y aprender español L2 supone para muchos profesores y profesoras un nuevo reto en su actividad docente, al tiempo que una revisión profunda de aspectos didácticos que parecían, hasta el momento, estar resueltos en nuestro sistema educativo.

Digamos que la llegada de alumnos inmigrantes a los centros escolares implica una autoevaluación del profesorado, una reflexión de la actividad docente y un planteamiento nuevo del sistema educativo orientado hacia los conceptos de igualdad y calidad.

Buena prueba de la importancia que han adquirido, en los últimos tiempos, estos conceptos en la revisión del sistema educativo es el desarrollo legislativo producido en este sentido.

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) de 3 de octubre de 1990, dedicaba el Título V en su totalidad a establecer los principios básicos de la compensación de desigualdades, estableciendo otras medidas de discriminación positiva que hacen efectivo el principio de oportunidades, matizando las preferencias que se deben otorgar en la escolarización de los alumnos con desventajas económicas, geográficas o de otro tipo y contemplando la dotación de recursos materiales y humanos adicionales con el fin de compensar la situación de los centros a los que asiste alumnado de estas características.

De otra parte, la Ley Orgánica 9/1995 de la Participación, Evaluación y el Gobierno de los Centros Educativos (LOPEGCE), garantiza en su Disposición Adicional Segunda la escolarización de alumnos con necesidades educativas especiales en centros docentes sostenidos con fondos públicos, especificando que estas necesidades educativas pueden ser motivadas no sólo por trastornos físicos, psíquicos o sensoriales sino derivadas también de alteraciones graves de conducta o por estar en situación social o cultural desfavorecida.

Finalmente, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE), dedica específicamente su capítulo VIII, Artículo 42, al fenómeno de la inmigración en los contextos escolares. Dicha ley establece que las Administraciones educativas favorecerán la incorporación al sistema educativo de los alumnos procedentes de países extranjeros, especialmente en edad de escolarización obligatoria, desarrollando programas específicos de aprendizaje para aquellos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente.

Como puede comprobarse, el desarrollo legislativo producido en los últimos tiempos da buena cuenta del hecho social vigente y, por ende, del hecho educativo. La transformación social ha originado que la legislación en materia educativa se sienta comprometida con el contexto escolar, dirigiendo los principios de compensación educativa a un alumnado desfavorecido por causas diversas y culminando esta compensación con programas específicos orientados a alumnado proveniente de países extranjeros.

Paralelo desarrollo legislativo se ha producido en la Región de Murcia. La realidad social y económica de la Región de Murcia ha variado considerablemente en los últimos años, pasando a ser una Región altamente receptora de ciudadanos emigrantes que han originado una creciente pluralidad sociocultural y escolar.

En marzo de 2001, la Consejería de Educación y Universidades de la Región de Murcia, planteó la necesidad de un *Plan Regional de Solidaridad en la Educación*¹. Consciente de la situación plural originada en los centros educativos de la Región, el *Plan de Solidaridad en la Educación* propuso el desarrollo de medidas específicas de carácter integrador dirigidas al alumnado inmigrante con el fin de hacer efectivo su acceso a la educación en igualdad de oportunidades y facilitar su incorporación e integración social.

En atención al alumnado inmigrante, el *Plan Regional de Solidaridad en la Educación* tiene por objetivos:

1. potenciar la integración de minorías étnicas y culturales en el sistema educativo, desde los principios de normalización y respeto a la diferencia y
2. desarrollar acciones complementarias para apoyar la integración del alumnado inmigrante.

Entre las acciones complementarias para la integración del alumnado inmigrante en los centros escolares murcianos se contempla la enseñanza de español como segunda lengua, la incorporación de la Educación Intercultural como un tema transversal del currículo, la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales y de materiales didácticos orientados a la integración de minorías étnicas y la formación del profesorado y de equipos docentes en torno a la educación intercultural, la integración de minorías y la adquisición de la segunda lengua.

Desde marzo de 2001 la situación en los centros escolares de la Región de Murcia ha cambiado considerablemente. Frente a los 4.481 alumnos inmigrantes integrados en las aulas de los centros escolares murcianos en el curso 2000-2001, hemos pasado a 21.894 alumnos inmigrantes en el curso escolar 2004-2005.

Atendiendo a los datos estadísticos ofrecidos por el Ministerio de Educación y Ciencia, el incremento de alumnos extranjeros en la Región de Murcia durante el último quinquenio ha sufrido un importante y sustancial aumento:

I. Alumnado extranjero por comunidad autónoma					
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
TOTAL	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245
Andalucía	17.698	22.749	34.334	44.240	51.316
Aragón	2.943	5.214	8.725	11.762	13.805
Asturias (Principado de)	1.037	1.661	2.594	3.236	4.020
Baleares (Illes)	6.125	8.712	12.519	15.591	17.193
Canarias	10.523	14.185	17.831	21.996	24.946
Cantabria	715	1.097	1.873	2.609	3.365
Castilla y León	4.334	6.274	9.868	11.584	15.440
Castilla-La Mancha	3.529	5.801	9.958	13.419	17.185
Cataluña (2)	24.902	36.308	54.009	77.273	89.031
Comunidad Valenciana	14.329	23.139	37.941	52.830	62.411
Extremadura	1.424	1.950	2.676	3.156	3.507
Galicia (3)	2.350	3.497	5.317	6.539	7.274
Madrid (Comunidad de)	40.967	57.573	81.723	98.020	102.978

¹ Véase <http://www.educarm.com/diversidad/docs/plansolidaridad.pdf>

Murcia (Región de)	4.481	8.370	13.919	18.740	21.894
Navarra (Comunidad Foral de)	1.840	3.611	5.680	7.101	7.937
País Vasco	3.268	4.723	6.724	8.618	9.817
Rioja (La)	848	1.520	2.640	3.472	4.129
Ceuta	55	135	136	182	225
Melilla	500	733	591	1.013	772

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Los datos demuestran que el aumento de alumnado inmigrante en la Región de Murcia está creciendo de forma considerable y, en consecuencia, comienza a tener cierta importancia. Más allá de las actuaciones de compensación educativa que proponía el *Plan Regional de Solidaridad en la Educación*, la actividad docente debe atender las demandas de un alumnado inmigrante diverso, que viene marcado no sólo por factores lingüísticos sino también por otros como el grado de escolarización previa en sus sistemas educativos, la filiación entre su lengua materna y el español o los distintos niveles de aptitud para el aprendizaje. Sin dejar de lado la importancia de los distintos estados afectivo-emocionales que presentan.

Este incremento de alumnado inmigrante ha causado el que la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua sea, en nuestros días, uno de los ámbitos docentes que mayor incertidumbre profesional provoca.

La siguiente tabla demuestra, en tantos por cientos, cómo se ha producido este incremento interanual, constando la progresión y aumento del alumnado extranjero en la Región de Murcia.

2. Incrementos interanuales de alumnado extranjero										
	2000-01		2001-02		2002-03		2003-04		2004-05	
	Absoluto	%								
TOTAL	34.567	32,2	65.384	46,1	101.806	49,1	92.323	29,9	55.864	13,9
Andalucía	3.025	20,6	5.051	28,5	11.585	50,9	9.906	28,9	7.076	16,0
Aragón	1.123	61,7	2.271	77,2	3.511	67,3	3.037	34,8	2.043	17,4
Asturias (Principado de)	211	25,5	624	60,2	933	56,2	642	24,7	784	24,2
Balears (Illes)	1.385	29,2	2.587	42,2	3.807	43,7	3.072	24,5	1.602	10,3
Canarias	1.774	20,3	3.662	34,8	3.646	25,7	4.165	23,4	2.950	13,4
Cantabria	154	27,5	382	53,4	776	70,7	736	39,3	756	29,0
Castilla y León	955	28,3	1.940	44,8	3.594	57,3	1.716	17,4	3.856	33,3
Castilla-La Mancha	1.261	55,6	2.272	64,4	4.157	71,7	3.461	34,8	3.766	28,1
Cataluña	5.081	25,6	11.406	45,8	17.701	48,8	23.264	43,1	11.758	15,2
Comunidad Valenciana	4.868	51,5	8.810	61,5	14.802	64,0	14.889	39,2	9.581	18,1
Extremadura	297	26,4	526	36,9	726	37,2	480	17,9	351	11,1
Galicia (I)	421	21,8	1.147	48,8	1.820	52,0	1.222	23,0	735	11,2
Madrid (Comunidad de)	10.449	34,2	16.606	40,5	24.150	41,9	16.297	19,9	4.958	5,1
Murcia (Región de)	1.560	53,4	3.889	86,8	5.549	66,3	4.821	34,6	3.154	16,8
Navarra (Comunidad Foral de)	829	82,0	1.771	96,3	2.069	57,3	1.421	25,0	836	11,8
País Vasco	855	35,4	1.455	44,5	2.001	42,4	1.894	28,2	1.199	13,9
Rioja (La)	341	67,3	672	79,2	1.120	73,7	832	31,5	657	18,9
Ceuta	16	41,0	80	145,5	1	0,7	46	33,8	43	23,6
Melilla	-38	-7,1	233	46,6	-142	-19,4	422	71,4	-241	-23,8

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Atendiendo a los niveles educativos, la Educación Primaria es la que concentra el mayor volumen de alumnos extranjeros. En cambio, la Educación Secundaria es la etapa educativa que ha sufrido el aumento más espectacular. Este hecho es debido principalmente al crecimiento de edad de los propios alumnos y al asentamiento definitivo de las familias inmigradas. Los alumnos extranjeros crecen en las aulas españolas. En cuanto al Bachillerato es de destacar la progresión que, aunque leve, ha duplicado con creces el número inicial de este último quinquenio, además de igualarse a los incrementos producidos en la Formación Profesional.

3. Alumnado extranjero por enseñanza

	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
TOTAL	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245
E. Infantil / Preescolar	24.571	39.048	60.042	78.986	83.353
E. Primaria / E.G.B.	59.387	87.685	132.453	174.721	199.418
Educación Especial	428	560	965	1.331	1.788
E.S.O.	38.163	55.246	80.286	106.929	124.320
Bachilleratos	7.061	8.605	12.099	15.444	19.222
Formación Profesional	4.574	6.728	10.467	14.628	19.064

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

El número de alumnos inmigrantes por etapa educativa en la Región de Murcia sufre paralelamente las mismas consecuencias que en el estado nacional.

4. Alumnado extranjero por enseñanza y comunidad autónoma

	TOTAL	E. Infantil	E. Primaria	E. Especial	E.S.O.	Bachillerato	F. Profesional
TOTAL	457.245	83.353	199.418	1.788	124.320	19.222	19.064
Andalucía	51.316	8.382	23.674	100	14.524	2.020	1.508
Aragón	13.805	3.047	5.775	52	3.431	408	482
Asturias (Principado de)	4.020	565	1.532	12	1.171	294	268
Baleares (Illes)	17.193	3.141	7.556	44	4.508	665	335
Canarias	24.946	3.620	10.031	34	7.026	1.573	808
Cantabria	3.365	469	1.284	6	900	134	196
Castilla y León	15.440	2.476	6.303	32	4.159	601	571
Castilla-La Mancha	17.185	3.403	7.396	17	4.705	699	457
Cataluña	89.031	17.172	40.254	699	23.544	3.738	3.624
Comunidad Valenciana	62.411	10.840	27.909	158	18.344	2.584	2.272
Extremadura	3.507	640	1.608	9	900	114	110
Galicia (I)	7.274	978	3.016	15	2.219	534	368
Madrid (Comunidad de)	102.978	19.412	43.109	426	27.948	4.522	2.840
Murcia (Región de)	21.894	4.699	10.068	68	5.324	548	466
Navarra (C. Foral)	7.937	1.460	3.587	18	1.779	210	288
País Vasco	9.817	2.026	3.997	83	2.590	452	665
Rioja (La)	4.129	868	1.881	13	1.016	85	145
Ceuta	225	45	82	2	36	3	27
Melilla	772	110	356	0	196	38	25

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Una cuestión relevante que se desprende de la anterior tabla estadística es la referente al abandono del sistema educativo de estos alumnos una vez cursada la educación obligatoria. Abandono que supera con creces al resto de alumnado. Igualmente existe un claro desequilibrio en la escolarización de estos alumnos en centros públicos y privados. La mayoría de los centros públicos escolarizan a alumnado extranjero, especialmente aquellos provenientes de los considerados países pobres. En cambio, los centros privados escolarizan un número muy inferior de alumnos extranjeros y que, además, son en su mayoría provenientes de países ricos de Europa. Esta situación queda confirmada en el estudio que realizó la Confederación Sindical de Comisiones Obreras en *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. (2002:7-124), en el cual se destaca que

mientras que los centros públicos aumentaron la escolarización de alumnos inmigrantes en siete puntos en el curso escolar 2000-2001, los centros privados y concertados descendieron esta escolarización en cinco puntos en el mismo año escolar.

Durante el curso escolar 2004-2005 los centros públicos de la Región de Murcia incrementaron, con respecto al curso escolar 2003-2004, sus matriculaciones en 2.838 alumnos inmigrantes, mientras que los centros privados concertados tan sólo lo hicieron en 316 alumnos según las fuentes oficiales del Ministerio de Educación y Ciencia.

Para terminar con esta presentación estadística nos detenemos en la diversidad de origen del alumnado extranjero llegado a nuestro país y, concretamente, a la Región de Murcia. En líneas generales encontramos dos grandes grupos migratorios; por un lado, los emigrantes con una situación económica y cultural satisfactoria que encuentra en nuestro país el bienestar climático deseado. Estos inmigrantes, que pueden regresar sin problemas a sus lugares o países de origen, se asientan, sobre todo, en el levante español. El excesivo aumento en la construcción de urbanizaciones destinadas a tal fin refleja el estado de estos movimientos migratorios así como el rápido aumento de núcleos extranjeros provenientes de países europeos en el litoral español.

Por otro lado, el segundo de los grupos migratorios corresponde a aquellos que se asientan en nuestro país huyendo del hambre o de situaciones de persecución en sus países de origen y que, por supuesto, no tienen perspectivas de regreso, además de poseer un nivel económico muy por debajo de la media nacional. La sociedad española suele asociar el término “inmigrante” a este tipo de grupo. Personas que vienen a trabajar a nuestro país, casi siempre en los peores trabajos, con un nivel sociocultural muy empobrecido y originarios de países subdesarrollados o en vías de desarrollo que no sólo no disponen de condiciones favorables sino que, además, corren el riesgo de pasar a formar parte del estrato social de excluidos o marginados.

5. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad					
	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05
TOTAL	141.868	207.252	309.058	401.381	457.245
Europa	43.202	54.408	79.507	99.987	120.361
- Unión Europea	30.775	34.416	43.525	49.896	61.692
- Resto de Europa	12.427	19.992	35.982	50.091	58.669
África	38.873	48.887	60.613	75.803	87.196
América del Norte	2.824	3.664	3.972	4.707	5.034
América Central	8.791	10.729	13.171	15.252	17.195
América del Sur	37.667	76.545	136.205	186.514	204.872
Asia	10.233	12.209	14.887	18.218	21.217
Oceanía	134	169	188	231	226
No consta país	144	641	515	669	1.144

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

En el caso de la Región de Murcia cabe destacar cómo durante el curso escolar 2004-2005, el segundo de los grupos migratorios que mencionábamos supera considerablemente al primero de ellos. Esto significa que nuestra Región es propicia a la contratación, en el supuesto de que así sea, de mano de obra de bajo coste en trabajos no deseados por los trabajadores nacionales. Tal es el caso de la agricultura o de aprendices en la construcción, la hostelería o los servicios.

En este contexto de diversidad de países de origen destacamos igualmente la diversidad lingüística y cultural de los alumnos emigrados a la Región de Murcia. Una diversidad que en líneas generales, se puede establecer entre aquellos alumnos que poseen el español como lengua materna y una cultura cercana al grupo mayoritario de aquellos alumnos cuya lengua materna y cultura se encuentra más alejada de la de la sociedad de acogida. En los últimos años y debido al aumento considerable de escolarización de alumnado de habla no hispana, la diversidad de ambos grupos lingüísticos se ha igualado en los centros de la Región de Murcia. En el curso escolar 2004-2005, el 55% de los alumnos inmigrantes poseen el español como lengua materna frente al 45% de habla no hispana.

Este hecho corrobora el que la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua deba considerarse materia obligatoria e inicial para este grupo de alumnos inmigrantes con la finalidad de integrarlos en la sociedad de acogida e introducirlos en las diferentes áreas de conocimiento de los niveles educativos en los que se hallan escolarizados. Por consiguiente, enseñar español como segunda lengua no supone solamente enseñar la lengua de la comunicación que favorece el desenvolvimiento del alumno en los contextos escolares de acogida, también significa enseñar la lengua de la instrucción, es decir, la lengua que les dará acceso a nuevos conocimientos y materias.

6. Alumnado extranjero por área geográfica de nacionalidad y comunidad autónoma

	TOTAL	Europa		África	del Norte	América		Asia	Oceanía	No consta país
		Unión Europea.	Resto			Central	del Sur			
TOTAL	457.245	61.692	58.669	87.196	5.034	17.195	204.872	21.217	226	1.144
Andalucía	51.316	16.196	5.665	10.334	733	774	15.157	1.811	40	606
Aragón	13.805	927	3.215	3.139	115	475	5.387	543	4	0
Asturias (Principado de)	4.020	504	353	243	128	376	2.295	115	6	0
Balears (Illes)	17.193	3.887	1.172	2.994	105	531	7.823	668	11	2
Canarias	24.946	6.674	1.044	2.219	206	1.350	11.529	1.910	14	0
Cantabria	3.365	252	712	234	107	191	1.716	146	7	0
Castilla y León	15.440	1.628	3.771	2.114	265	1.032	5.986	592	9	43
Castilla-La Mancha	17.185	724	4.273	3.269	141	1.227	6.892	390	5	264
Cataluña	89.031	5.753	8.295	28.209	803	3.513	36.482	5.945	31	0
Comunidad Valenciana	62.411	12.127	12.579	7.408	445	958	27.107	1.719	30	38
Extremadura	3.507	381	198	1.801	36	89	888	108	0	6
Galicia	7.274	947	456	689	143	392	4.450	188	9	0
Madrid (Comunidad de)	102.978	8.149	13.155	14.213	1.490	5.263	54.792	5.872	42	2
Murcia (Región de)	21.894	1.846	1.372	6.086	91	203	11.838	352	7	99
Navarra (C. Foral de)	7.937	593	814	1.012	76	341	4.969	130	2	0
País Vasco	9.817	824	906	1.511	133	406	5.576	453	8	0
Rioja (La)	4.129	235	684	874	11	70	1.967	261	1	26
Ceuta	225	7	5	173	1	1	10	5	0	23
Melilla	772	38	0	674	5	3	8	9	0	35

Fuente: Ministerio de Educación y Ciencia. Septiembre 2005.

Como hemos visto, la inmigración en los últimos cinco años está tomando ciertamente relativa importancia. Y no sólo en el panorama nacional, también en la Región de Murcia. En este contexto afirman Navarro y Huguet (2005:29) que la educación suele ser vista como uno de los factores más importantes para la integración de las personas inmigradas. Mediante la educación aprenden la lengua, adquieren las habilidades y los conocimientos adecuados para vivir en sociedad, conviven con niños y niñas que pertenecen al grupo mayoritario y, unos y otros, aprenden a vivir juntos. Además, la educación, principalmente a través de las escuelas, es una de las fuentes de la comunidad y, en consecuencia, se crea desde ella un tejido social que hace más fácil la vida de las personas inmigradas.

La enseñanza de español como segunda lengua sigue siendo en la actualidad un ámbito educativo relativamente nuevo, de ahí el que todavía no haya formado parte esencial del catálogo de preocupaciones de las instituciones educativas (Trujillo, 2004:16). Muchas comunidades autónomas siguen sin establecer un currículo de español como segunda lengua y, aunque existen muchos intentos y prácticas educativas en este sentido, como son las Aulas de Enlace en la Comunidad de Madrid, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) de la comunidad andaluza o las Aulas de Acogida en la Región de Murcia, todavía queda mucho camino por recorrer. Un largo camino para hacer realidad el deseo que proclama nuestro sistema educativo, y que consiste en manifestar el mismo tipo de finalidades educativas para todo el alumnado a lo largo de la educación obligatoria (Navarro y Huguet 2005:31).

2. La formación del profesorado en E/L2

Otra de las preocupaciones de muchas instituciones educativas es la formación del profesorado en torno a la enseñanza de español como segunda lengua. Cada vez más a menudo se plantea la necesidad de cualificar al profesorado en esta enseñanza, pues de ella depende, en gran parte, la integración del alumnado inmigrante. Por otra parte, la enseñanza de español como segunda lengua se está convirtiendo en un ámbito educativo inquietante para aquellos docentes que ven cómo se incrementa el número de alumnos inmigrantes en sus aulas ocasionando una diversidad lingüística y cultural sin precedentes.

El número 4 de la Revista electrónica *redELE* (2004) se inicia con la transcripción de una serie de entrevistas realizadas a personas e instituciones educativas relacionadas con la formación del profesorado de español como lengua extranjera. Estas entrevistas, cuyo título genérico es “*La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas*” evalúan el estado actual de la formación inicial y permanente del profesorado en esta enseñanza y determinan las directrices que deben guiar la investigación de la didáctica de español como segunda lengua, así como las perspectivas futuras en la formación de los docentes.

La importancia de este documento radica no sólo en las opiniones vertidas por las personas e instituciones entrevistadas: Ana María Cestero (Universidad de Alcalá), Marta Baralo (Universidad Antonio de Nebrija), Miquel Llobera (Universidad de Barcelona), Manuel Pérez Gutiérrez (Universidad de Murcia), Mariluz Gutiérrez Araus (Universidad Nacional de Educación a Distancia), Raquel Pinilla (Universidad Rey Juan Carlos) y Javier de Santiago Guervós (Universidad de Salamanca); también en la coincidencia reflexiva de los mismos en torno a la formación inicial y permanente del profesorado de ELE/EL2 a partir del estado actual de la cuestión. Los avances en la formación del profesorado de ELE/EL2 en los últimos diez años han sido notables, lo que lleva a confirmar su buen estado de salud.

Sin embargo, y aunque el camino de la formación del profesorado de ELE/EL2 está ya iniciado satisfactoriamente, se deriva de estas entrevistas una evidente inquietud por emprender nuevas y conjuntas acciones formativas que, además de mejorar considerablemente los resultados obtenidos en la formación, comprometan en mayor medida a las autoridades educativas.

La edición de estas *Propuestas didácticas y materiales para la educación lingüística y literaria en secundaria* es buena prueba de la preocupación e inquietud que la administración educativa de la Región de Murcia tiene hacia la formación del profesorado de español L2 con el objeto de facilitar a los docentes la adaptación a los nuevos retos que la diversidad actual pone en primer plano (Navarro y Huguet 2005:57).

- Una formación plena de los docentes en la enseñanza de español como segunda lengua debe considerar:
- i. una formación *didáctica* en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas para la adquisición de habilidades y técnicas docentes,
 - ii. una formación *metalingüística* del español, necesaria para la adquisición de conocimientos básicos en la enseñanza de español L2,
 - iii. una formación *pedagógica* y de *psicología del aprendizaje*, imprescindibles para la orientación y tutorización del alumnado inmigrante y
 - iv. una formación *intercultural*, requerida para la actividad docente en contextos socioculturales diversos.

En las páginas que siguen a continuación daremos a conocer cuestiones relevantes en la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua teniendo en cuenta los ámbitos requeridos para la formación del profesorado de EL2. Iniciaremos el planteamiento de estas cuestiones con la consideración terminológica de “español como segunda lengua” o “español como lengua extranjera”. Seguidamente expondremos los fundamentos teóricos que rigen la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua con la finalidad ofrecer al profesorado una formación didáctica. A continuación, nos detendremos en la formación pedagógica planteando las finalidades de la enseñanza de español como segunda lengua y los métodos de trabajo utilizados en la actualidad para su enseñanza. Por último, y con referencia al aprendizaje de español como segunda lengua expondremos algunas de las cuestiones que figuran en la formación del profesorado en el contexto de la psicología del aprendizaje y la didáctica intercultural.

3. Enseñanza de español segunda lengua en contextos escolares

3.1. Español segunda lengua (E/L2) / lengua extranjera (E/LE).

Empecemos por la denominación; por el propio concepto de “español como segunda lengua” (L2), sobre el que hay ciertos problemas terminológicos en nuestro país (Trujillo 2004: 17).

Tomando como punto de referencia al alumnado inmigrante llegado a nuestro país con la necesidad comunicativa y educativa de aprender español, el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que una persona ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia (Stern 1983), de ahí que se denomine también “lengua materna”. Una “segunda lengua” (L2) sería, por tanto, aquella que se adquiere, cronológicamente hablando, con posterioridad a la L1. Por consiguiente, el español que aprende el alumnado inmigrante afincado en nuestro país es, para ellos, una L2.

Además de esto, se considera que una segunda lengua (L2) es aquella lengua que tiene el estatus de oficial en el país en el que está la persona que aprende la nueva lengua, en cambio, se entiende como lengua extranjera (LE) la lengua de comunicación fuera de las fronteras donde se encuentra el discente y que no se habla en un ambiente inmediato (García 2004:38).

Existe una diferencia fundamental entre la enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras y es la situación de “inmersión” lingüística en la que se halla el alumnado inmigrante llegado a nuestras aulas y que la diferencia de lo que suelen ser las clases de idiomas (Villalba y Hernández, 2001:10). El aula no es el único espacio en el que el alumno toma contacto con la nueva lengua, es también el entorno escolar y social el que le proporciona una exposición a la nueva lengua de forma continuada.

Pero también, la enseñanza de español L2 se produce en un contexto muy definido, las aulas de Primaria, Secundaria y Educación de Adultos, claramente delimitado y con unas circunstancias que le son propias. De ahí, la especificación de esta nueva enseñanza: español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, no será la misma enseñanza de E/L2 la que se efectúe en un aula con personas adultas; por otra parte necesitadas de su aprendizaje para la ansiada inserción laboral, que la necesidad de inserción escolar que poseen los niños y niñas inmigrantes. Las finalidades de los procesos de enseñanza y aprendizaje son bien distintas, aun considerándose en ambos casos el aprendizaje de español L2 como el paso indispensable para la integración social.

Hecha esta salvedad, saber que nos encontramos ante la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares, planteemos los fundamentos teóricos de esta enseñanza.

3.2. Fundamentos teóricos de la enseñanza de E/L2.

La didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no puede llevarse a cabo eficazmente sin existir con anterioridad una base teórica sólida mediante la cual se pueda proceder a su enseñanza y aprendizaje. Esta base teórica debe estar fundamentada en tres importantes pilares que conforman las disciplinas implicadas en la actividad: la Filología, la Pedagogía y la Psicología del aprendizaje.

La Filología proporciona el campo de estudio, así como los contenidos y ejercicios de manipulación de la lengua, indispensables para que el aprendizaje siga su adecuada progresión. De la Pedagogía toma el docente de español L2 las acciones a través de las cuales planifica su enseñanza, la evalúa y se relaciona con el grupo de estudiantes inmigrantes inmersos en las aulas escolares. Por último, es la Psicología del aprendizaje la disciplina que proporciona los procesos psíquicos o mentales que ocurren en el cerebro a la hora de aprender una segunda lengua.

La unión de estas tres disciplinas en la consecución de un mismo objetivo: el desarrollo de la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, consigue que esta nueva didáctica se constituya como una disciplina joven en las aulas de primaria y secundaria, existente como un espacio de intersección, tomando de ellas conceptos y procedimientos orientados hacia la promoción y facilitación de los aprendizajes.

Es por ello, por lo que la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares no debe considerarse como un área de conocimiento pluridisciplinar, sino más bien transversal. Una joven disciplina que mantiene relaciones de contigüidad y complementariedad con los diversos saberes lingüísticos (Lingüística General, Lingüística Aplicada, Lingüística Estructural, Lingüística Pragmática, Lingüística Cognitiva, Lingüística Textual, Sociolingüística o Psicolingüística, entre otras) y con las disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación (Pedagogía, Psicopedagogía, Didáctica General, Organización y Planificación, Orientación, Didácticas específicas, etc.)

Sin embargo, y siendo conscientes de los conocimientos que requiere la didáctica del español como segunda lengua, debemos apuntar una especificidad aún mayor. El hecho de desarrollar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos muy determinados: los centros de Educación Primaria, Secundaria y de Adultos. Este hecho nos hace adoptar mayores y más amplios puntos de vistas ya que, en este sentido, la enseñanza de español L2 se corresponde con una actividad de aprendizaje realizada por un grupo de alumnos inmigrantes en un contexto muy determinado.

De ahí que debamos considerar la metodología y didáctica del español L2 en contextos escolares como una específica actividad de aprendizaje, guiada por un profesor, que supone la implicación de varios tipos de procesos, comportamientos y estrategias dispuestos según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden.

Esta específica actividad de enseñanza y aprendizaje nos hace apostar por la creación de una nueva didáctica del español como lengua extranjera, pues el alumnado al cual va dirigida la actividad no es el alumnado al que, en un primer momento, van dirigidos ni los manuales de español ni los currículos existentes en la materia.

Definir un currículo adecuado a las necesidades y los intereses del alumnado inmigrante que ocupa las aulas escolares es la principal labor que, como docentes de español L2, debemos abordar. Las unidades didácticas y las programaciones de aula que servirán de apoyo a esta enseñanza deben considerar tanto los principios teóricos, procedimentales y culturales de español como segunda lengua como los aspectos referentes a las situaciones de enseñanza y aprendizaje, siendo estas situaciones las que definen y clasifican como específica la actividad desarrollada en los centros escolares.

Como ha podido comprobarse es indudable la existencia de numerosos factores que se hallan implicados en la didáctica del español L2 en contextos escolares. Enumerando estos factores podríamos hablar de:

- a. Principios teóricos: se corresponderían con los conocimientos amplios y profundos que debe poseer el docente de español L2 sobre la materia objeto de enseñanza. Estos conocimientos deberán estar, además, fundamentados en el saber filológico, lingüístico y cultural de la Lengua española.
- b. Principios procedimentales: abarcarían los conocimientos necesarios para llevar a cabo la planificación, organización y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estos conocimientos deberán ser tomados de las diversas disciplinas nacientes de las Ciencias de la Educación.
- c. Contenidos de la enseñanza: tomados también de las Ciencias de la Educación y la Pedagogía, los contenidos englobarían los hechos, conceptos, destrezas, normas y actitudes propias de la didáctica y metodología de segundas lenguas y, particularmente, del español como segunda lengua.
- d. Ámbitos de actuación: consideramos de suma importancia la atención y reflexión de este factor para la enseñanza de español como segunda lengua puesto que es, a partir del conocimiento del ámbito de actuación, cuando se debe reflexionar sobre la metodología llevada a cabo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El alumno, la familia, el centro escolar, bien sea de Educación Primaria bien de Educación Secundaria o de Adultos, la obligatoriedad de los niveles de enseñanza, etc., definen y guían el propio ejercicio docente diario.
- e. Situación de la enseñanza: dentro del fenómeno educativo que tratamos, la situación cotidiana de enseñanza es el factor clave que encauzará el quehacer del docente, además de orientar temporal y secuencialmente las unidades didácticas y programaciones de aula a realizar. Considerar los recursos materiales y humanos, los instrumentos habidos al alcance, la disponibilidad de espacios y tiempos o

la carga lectiva serán cruciales para el desarrollo fructífero de la enseñanza y aprendizaje de español como lengua segunda lengua en contextos escolares.

- f. Situación del aprendizaje: este último factor -no por ello menos importante- requiere una reflexión profunda por parte de aquel docente que decide implicarse en la enseñanza de español L2 en contextos escolares. Es, a partir del análisis de la situación de aprendizaje, cuando el profesor de español L2 deberá tener en cuenta los intereses y necesidades del alumnado inmigrante, la procedencia geográfica y socioeconómica de los mismos, la lengua materna (L1) que poseen, el desarrollo lingüístico y comunicativo en la L1 y, por último, la edad y el desarrollo físico y psicológico del alumno.

Evidentemente no atenderemos ni enseñaremos igual español L2 a niños inmigrantes que con dificultad se comunican oralmente y por escrito en su lengua materna que a inmigrantes adolescentes con un alto grado de desarrollo comunicativo oral y escrito en su lengua materna pero que, sin embargo, se hallan viviendo en esa encrucijada psicológica tan importante y definitoria como es la adolescencia.

Todos y cada uno de estos factores implicados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en los centros escolares nos hace considerar, una vez más, la necesidad de una nueva didáctica del español.

En definitiva, no se trata de llevar a las aulas escolares un saber científico y lingüístico del español en sí, sino un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden (Álvarez Méndez 1987:228)

3.3. Finalidades de la enseñanza de E/L2.

Afirma J. Tusón (1989) que una lengua, cualquiera del millar de lenguas que se extienden por el mundo, es el instrumento simbólico mediante el cual organizamos nuestro entorno. Más adelante asegura que las lenguas se convierten en el instrumento de comunicación humana que nos permite transmitir el mundo de fuera y el mundo de dentro. Estas puntualizaciones suponen considerar que la enseñanza de E/L2 en contextos escolares debe tener en cuenta las finalidades mismas del uso de una lengua, esto es: la comunicación e interacción con el mundo exterior y la expresión del mundo interior.

Si a ambas finalidades, intrínsecas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de cualquier lengua, añadimos las que le son propias a la enseñanza de español L2 en contextos escolares, obtendríamos la respuesta a la cuestión planteada.

La enseñanza de E/L2 en contextos escolares no debe únicamente responder a las necesidades lingüísticas básicas de comunicación, interacción y expresión; además de ello debe, en el marco del contexto escolar de la educación obligatoria, dar una respuesta educativa acorde con las necesidades escolares del alumnado inmigrante, consiguiendo que este alumnado acceda a los currículos de Educación Primaria y Secundaria con las mismas oportunidades lingüísticas que el alumnado nativo.

Esto significa que al enseñar español L2 debe favorecerse el acceso a estos alumnos a la lengua escolar, es decir, a la lengua de instrucción (Villalba y Hernández 2004:71) necesaria para su inserción escolar.

La enseñanza y aprendizaje de español L2 como lengua de comunicación y lengua de instrucción permitirá el proceso de integración del estudiante inmigrante en situaciones y actividades de vida cotidiana y en situaciones y actividades de vida escolar y formativa como son, por ejemplo, acceder a los currículos de las diversas áreas, intervenir activamente en la vida escolar, seguir las explicaciones del profesor sobre los contenidos de la materia, participar en las actividades de clase, etc.

Por consiguiente, el español que enseñamos al alumnado inmigrante escolarizado en nuestro sistema educativo debe asegurar una respuesta lingüística suficiente como para capacitarlo en sus intercambios comunicativos de vida cotidiana y de vida escolar. Pudiendo, con esta capacitación, integrarse en los niveles educativos de la educación obligatoria hasta completar su proceso formativo curricular.

Esta capacitación supone considerar que el alumno inmigrante desarrollará su conocimiento lingüístico por medio de la ejercitación de las competencias comunicativa y académica. Con la primera de ellas, el alum-

no adquirirá los conocimientos básicos en el español de la comunicación, mientras que a través de la competencia académica aprenderá los usos del español como lengua de instrucción.

Los contextos escolares en los que se produce la adquisición de estas competencias están claramente delimitados en los centros educativos de la Región de Murcia. Por medio de las Aulas de Acogida el alumno toma contacto con la lengua de la comunicación, distinguiéndose claramente su progreso en los niveles educativos en los que están estructuradas estas aulas.

Así, el objetivo principal de las Aulas de Acogida en su nivel I es *capacitar al alumno para el desarrollo mínimo a nivel oral, permitiéndole interpretar adecuadamente la vida del centro y del entorno*. En el nivel II de las Aulas de Acogida el objetivo a seguir es la *introducción del alumno en las áreas instrumentales con la finalidad de acercarle al aprendizaje de la competencia académica*. Por último, en el nivel III del Aula de Acogida se produce la *adscripción paulatina al resto de áreas curriculares*, estimando que el aprendizaje de la competencia académica por el alumno se producirá con la introducción de éste en las aulas ordinarias.

Como puede verse, el proceso de aprendizaje de ambas competencias es un proceso lento que, además de realizarse a largo plazo, se produce en contextos escolares diferentes, las Aulas de Acogida y las aulas ordinarias.

De este proceso se desprenden las finalidades de la enseñanza de español L2 en contextos escolares (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:14)

- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de comunicación, desarrollando en el alumno la competencia comunicativa necesaria que lo capacita para su inserción en actividades de vida ordinaria y social.
- La adquisición y aprendizaje del español L2 como lengua de instrucción, desarrollando en el alumno la competencia lingüística académica que lo capacita para su inserción en actividades de vida escolar y académica.

Ambas finalidades contribuirán, en definitiva, a que el alumno inmigrante se desarrolle como persona en una sociedad plurilingüe y multicultural, accediendo a la misma en igualdad de condiciones y oportunidades.

Dentro de la competencia comunicativa que el alumno inmigrante debe adquirir en su primera fase del proceso de aprendizaje, se establecen cuatro habilidades o áreas de conocimiento de las que surgen nuevas competencias. A saber: competencia gramatical, competencia sociolingüística, competencia discursiva y competencia estratégica (Canale 1995).

Se considera que a través de la competencia gramatical se centra el conocimiento en el desarrollo de la habilidad requerida para comprender y expresar adecuadamente el sentido literal de las expresiones escritas u orales. Asimismo, esta habilidad se desglosa en destrezas léxicas, fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas.

A través de la competencia sociolingüística se incide en factores contextuales que envuelven el acto de comunicación y que tienen directamente que ver con la intención, los propósitos o las presuposiciones contextuales.

Desde la competencia discursiva el alumno adquiere la habilidad de dar forma, cohesión y coherencia al significado de los textos orales o escritos con la finalidad de favorecer su expresión y comprensión.

Por último, la adquisición de la competencia estratégica permite que, mediante recursos verbales y no verbales, el alumno sepa compensar los fallos o carencias en la comunicación de tal manera que llegue a la comprensión y expresión plena de la comunicación al solventar los errores.

Estas son las cuatro competencias que inicialmente debe adquirir el alumno inmigrante y sobre las cuales debe incidir las actividades de aula que se programen. Una vez que estas competencias sean adquiridas, el alumno desarrollará su aprendizaje en un nivel superior, el de la competencia lingüística académica, sobre la cual se programarán nuevas actividades de aula.

Sin embargo, y aunque el desarrollo de la competencia lingüística académica es el resultado de un proceso previo de competencias comunicativas, es necesario que el alumno ejercite su aprendizaje en una nueva competencia: la competencia cultural (Moreno 2004). Uno de los fines de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares es que el alumno aprenda a ser y convivir en una sociedad multicultural.

El aula de español L2 es también un aula intercultural que debe aceptar la heterogeneidad de sus componentes, colocar a las personas por encima de manifestaciones culturales, siendo conscientes de que cada lengua va asociada a una cultura y que una no es mejor ni peor que otra. El aula de español L2 debe poner en práctica el intercambio, la interacción, el conocimiento mutuo y el aprendizaje cooperativo.

Por todo ello, a las actividades de lengua se le unirán actividades de cultura que potencien estos aprendizajes y la integración de sus componentes.

En definitiva, tan importante será la enseñanza de las competencias comunicativa y lingüística académica como la competencia cultural que se debe adquirir a lo largo de todo el proceso de escolarización obligatoria.

3.4. Métodos y enfoques de trabajo en la enseñanza de E/L2.

Considerando que la finalidad misma del aprendizaje de una lengua es su uso para la comunicación e interacción, la adquisición de español L2 se convierte en una herramienta necesaria para la comunicación (Villalba, Hernández y Aguirre 2001). Este planteamiento comunicativo en la adquisición de segundas lenguas ha ocasionado que en los últimos años se abogue por el *Método Comunicativo* en la enseñanza de español como segunda lengua en contextos escolares.

Para la implantación del método comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas ha sido esencial las aportaciones de diversas disciplinas sobre los fenómenos de expresión y comprensión de la lengua, sobre cómo se adquiere y desarrolla el lenguaje, sobre los procesos que intervienen en la interacción. Así, la antropología lingüística y cultural, la sociolingüística, la pragmática, la psicolingüística o los enfoques discursivos y textuales, entre otras, han definido este nuevo método para la enseñanza de segundas lenguas.

No siendo nuestra pretensión realizar una investigación profunda sobre la historia de la didáctica del español segunda lengua nos detendremos únicamente en la oposición y evolución que ha existido entre el Método Tradicional y el método que actualmente se lleva a las aulas, el Método Comunicativo.

Desde la perspectiva del método tradicional, la didáctica de segundas lenguas / lenguas extranjeras debía enseñar la lengua como un sistema de estructuras regidas por reglas de formación de palabras y oraciones y como un compendio de vocabulario. En definitiva, debía enseñar la gramática. En cambio, para el método comunicativo la lengua es un sistema para la expresión del significado teniendo como función primaria la interacción y la comunicación. De ahí, que sean los contenidos comunicativos de la lengua española los que deben ser tratados en la didáctica del español como L2 en contextos escolares.

Esta visión comunicativa de la lengua impregna todos los niveles lingüísticos del español, debiéndose enseñar la gramática, la sintaxis y la semántica española desde esta interacción y uso lingüístico entre emisor y receptor y no como una simple memorización de reglas y funciones. La lengua es esencialmente un útil de comunicación, utilitario, funcional, determinado para tal fin: comunicar ideas, significados, información. El aprendizaje de la lengua en la clase de español L2 en contextos escolares debe basarse en la cotidianidad de quienes realizan las acciones mediante la presentación en el aula de situaciones comunicativas, tanto orales como escritas, ejercitando así las destrezas lingüístico-comunicativas del alumno extranjero (Linerós 1996b:253)

Del mismo modo que debe existir entre los profesores y profesoras de español como segunda lengua una teoría sobre cómo concebir la lengua española que enseña en los contextos escolares, y que constituye el principio lingüístico de la didáctica, debe existir una teoría sobre cómo se aprende mejor, y que se correspondería con los principios psicológicos de la didáctica, es decir, con la concepción del aprendizaje.

Desde la visión del método tradicional se consideraba que la actividad de aprendizaje debía basarse, principalmente, en la memorización y formación de hábitos. Por el contrario, el enfoque comunicativo concibe

el aprendizaje como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real y que debe llevarse a cabo mediante tareas significativas que supongan un uso comunicativo de la lengua².

Si para el método tradicional la didáctica de segundas lenguas estaba enfocada principalmente hacia la memorización y formación de hábitos, es evidente que el papel del alumno era claramente pasivo, pues no tenía ningún control sobre lo que aprendía, al convenir que su proceso de aprendizaje se limitaba a escuchar, repetir y contestar a preguntas y órdenes. En cambio, al considerar el proceso de aprendizaje desde el método comunicativo como una actividad que implica el ejercicio de la comunicación real, el papel que toma el alumno en su propio proceso de aprendizaje es activo, ya que se presenta como un negociador y comunicador que da y recibe información.

El método tradicional apostó siempre por un profesor de segundas lenguas que obtenía un papel central y activo, un docente que controlaba la marcha y el ritmo de los aprendizajes, que actuaba como modelo al presentar estructuras, al dirigir ejercicios, al corregir errores y examinar el proceso. En cambio, el papel del profesor por el que apuesta el método comunicativo es un papel facilitador, es decir, facilita el proceso comunicativo y las tareas que deben elaborar los alumnos. El profesor es un analista, un asesor y un administrador de los procesos, de tal modo que procura crear hábitos automáticos, que orienta de modo general al alumnado, considerando que es él quien realmente aprende³.

La misma diversidad de posturas y perspectivas ha tenido la consideración de la selección, organización y presentación de los contenidos dentro de la enseñanza de segundas lenguas. Si para el método tradicional el currículo debía estar secuenciado siguiendo los aspectos fonológicos, morfológicos y sintácticos, a los cuales debía añadirse una lista de vocabulario y de estructuras secuenciadas según la dificultad gramatical; para el método comunicativo, el currículo debe incluir las estructuras, funciones y tareas de tal manera que la graduación de la programación se haga conforme a las necesidades e intereses de los alumnos.

Divergentes son, pues, las dos visiones metodológicas en la planificación de contenidos. Una primera planificación, llevada a cabo por el método tradicional, somete los contenidos a una programación estricta en la cual se gradúa el nivel de dificultad en una escala precisa y donde el alumno extranjero no pasa al nivel posterior de conocimiento, bien sea inicial, intermedio, avanzado o superior, mientras no haya certeza absoluta de que el alumno ha asimilado correctamente los contenidos expuestos en el nivel inmediatamente inferior. Para el método comunicativo, la programación se realiza teniendo en cuenta que la lengua es un medio de ejecución de actos sociales (saludos, disculpas, informaciones, opiniones, argumentaciones, etc.), considerándose que lo más importante es que el alumno use la lengua correctamente en el máximo de situaciones comunicativas posibles. Por ello, la programación es más laxa, menos prefijada, basada más en tareas y destrezas comunicativas que en conceptos gramaticales, dando lugar a la improvisación y al paso de un nivel a otro de manera más espontánea, natural y dependiente de las iniciales necesidades e intereses del alumnado.

Tras las primeras fases de preparación teórica y planificación llegamos a la dimensión central en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares: el ejercicio docente en el aula con alumnado inmigrante.

Este ejercicio docente se basa en una concepción de español L2 altamente implícito en las teorías de la enseñanza y aprendizaje desprendidas de los principios psicológicos y pedagógicos. Las actividades de aula vienen determinadas gracias por los objetivos y contenidos expuestos desde el método comunicativo, englobando en sí mismas tanto la puesta en práctica de la enseñanza como del aprendizaje.

Es evidente que las actividades responden a un tipo de relación existente entre profesor-alumno y también al determinado papel ejercido por éstos. Si atendemos al método tradicional donde el papel del profesor es claramente dirigista y el del alumno pasivo, comprenderemos por qué las tipologías de ejercicios giran en torno a actividades de repetición, sustitución, memorización y traducción. En cambio, si nos detenemos en los

² Ambos modos de concebir el aprendizaje del español LE se han denominado, respectivamente, "Teoría Pasiva", para la concepción del aprendizaje según el método tradicional, y "Teoría activa" para la concepción sobre cómo se aprende mejor una segunda lengua según el método comunicativo.

³ Véase la correspondencia entre el "Papel pasivo" que adopta el alumno en su proceso de aprendizaje y el "Papel dirigista" que toma el profesor según el método tradicional frente a la establecida por el método Comunicativo, "Papel activo" del alumno y el "Papel facilitador" del profesor.

papeles que ejercen profesor y alumno desde el método comunicativo, facilitador y activo respectivamente, hallaremos toda una tipología de ejercicios y actividades que abordan las diversas situaciones de comunicación, incluyendo procesos como la distribución de la información, la negociación del sentido y la interacción.

Por nuestra parte, pensamos que es de vital importancia y gran ayuda la clasificación de las actividades que deben realizarse en el aula, diferenciando claramente entre lo que corresponde hacer al profesor y lo que hace o corresponde hacer al alumno. Dentro de esta clasificación general se procedería seguidamente a una organización más detallada de las actividades en atención a las capacidades y destrezas que se desean desarrollar en el alumnado inmigrante (actividades de comprensión y expresión, actividades orales y escritas) y en función de las características técnicas y estratégicas que se fomentarán con las actividades (audición, memorización, repetición, traducción, juegos de rol, simulaciones, reflexión, comparación de datos, etc.) así como actividades individuales y colectivas de pequeños grupos o del gran grupo.

El papel adoptado por el profesor y los alumnos, así como las actividades que se derivan de los mismos, se prolongan con el uso de una serie de recursos, de materiales, de útiles o medios auxiliares que conforman el cuarto ámbito de actuación en la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares. Al considerar los recursos materiales no nos referimos tan sólo al manual escolar o al conjunto de libros, que sobre español para extranjeros, existe actualmente en el mercado.

Hablar de materiales de español L2 para inmigrantes supone hablar también de medios audiovisuales (mapas, fotos, murales, documentales, películas, proyecciones, audiciones, etc.) y de materiales multimedia (CD-ROM, Internet, juegos interactivos de ordenador, navegación, correo electrónico, chats). Si adoptamos la visión comunicativa y no tradicional para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua, optaremos por materiales que estimulen el uso del español comunicativo y que se encuentren basados en situaciones comunicativas reales. En definitiva, la didáctica del español L2 en contextos escolares debe servirse de materiales que ayuden a generar un uso del español auténtico en un contexto escolar previsto.

Nos parece de vital importancia que el profesor de español L2 elabore y/o adapte su propio material didáctico en función de los objetivos y contenidos planteados, de las destrezas que se quieren potenciar, de las actividades que se desean realizar y, sobre todo, en función de los intereses y necesidades del alumnado.

Desde nuestro punto de vista no existe, digámoslo así, el manual de español L2 perfecto y acorde al alumnado inmigrante que integra las aulas de primaria y secundaria, por ello, es necesario que se consideren y manejen diversos y variados manuales, tomando de cada uno de ellos la actividad o tarea que mejor convenga. Teniendo siempre en cuenta la organización, secuenciación y programación de aula que se desarrolla.

Finalizamos ya nuestra reflexión sobre las metodologías de enseñanza de segundas lenguas con un último nivel de concreción curricular, a saber: la evaluación. Tanto la concepción de la evaluación como la puesta en práctica de la acción evaluadora configuran un ámbito general de español L2 extraordinariamente extenso. Por esta razón y por no ser éste nuestro objetivo primordial en estas páginas, nos limitamos únicamente a mencionar someramente lo que nos parece crucial para el proceso de evaluación en la enseñanza de español L2 en contextos escolares.

Evidentemente, si uno de los principales objetivos de la didáctica del español segunda lengua es la ejercitación y desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita y expresión oral y escrita), la acción evaluadora deberá centrarse en ellas y evaluar el desarrollo y progresión que realiza el alumno en torno a las mismas. De ahí, que al tratar la evaluación en los contextos escolares no se considere solamente los tres momentos de la evaluación (inicial, formativa y sumativa) sino que también se traten de elaborar tipos de pruebas de expresión oral, expresión escrita, comprensión oral y comprensión lectora.

La valoración de los resultados no debe enfocarse solamente desde la perspectiva del alumno, sino desde el conjunto del proceso didáctico (proceso de enseñanza y aprendizaje) para determinar, conjuntamente profesor y alumno, qué aspectos pueden explicar las deficiencias aparecidas y proponer elementos de corrección en el conjunto del proceso, con el fin de mejorar la eficacia de la enseñanza-aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

Todas las dimensiones que hemos considerado en atención a los niveles de actuación de la didáctica del español como segunda lenguas en contextos escolares confirman la concepción que, inicialmente, exponía-

mos sobre la misma. Es decir, una concepción fundamentalmente interdisciplinar, como un territorio transversal, cuya razón de ser consiste en definir y concretar unas relaciones de complementariedad entre las disciplinas conexas: la Filología, por un lado, y las disciplinas del ámbito de las Ciencias de la Educación, por otro.

De ahí la importancia del conocimiento filológico que el docente de español L2 debe poseer sobre la lengua que enseña pues, sin este conocimiento, las conexiones con el resto de disciplinas sería baldía. La optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje adquirirá enfoques generales sobre la enseñanza de segundas lenguas pero no enfoques específicos sobre la didáctica particular que ahora tratamos, a saber: la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares.

4. Aprendizaje de español segunda lengua en contextos escolares

4.1. Fases en el proceso de aprendizaje de E/L2.

En anteriores reflexiones hemos podido comprobar cómo el desarrollo de las competencias comunicativa, académica y cultural es el resultado de un proceso de aprendizaje lento que se inicia con la llegada a los centros del alumnado inmigrante y finaliza al término de la escolarización obligatoria.

A lo largo de la Educación Primaria, el alumno inmigrante está en las condiciones adecuadas para participar con sus compañeros nativos en el descubrimiento o reconocimiento de la pluralidad de lenguas y culturas, para alejarse del etnocentrismo, para confirmar su identidad lingüística y cultural, reconocer la importancia que tienen los procesos comunicativos del lenguaje corporal, los gestos, la música, los ritmos, etc. (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:11)

En la Educación Secundaria se trabajará, además de los aspectos señalados, los elementos básicos del sistema de la lengua vehicular, el español, y el conjunto de destrezas y habilidades que le permitirán acceder a las distintas áreas del currículo y satisfacer sus necesidades comunicativas de vida ordinaria y escolar.

La importancia que adquieren los programas de integración lingüística (Aulas de Acogida) en los inicios de este proceso de aprendizaje de español L2 en contextos escolares es evidente. Crear estos escenarios curriculares es esencial para que la incorporación del alumno al sistema educativo español se haga de manera progresiva e integradora.

En el proceso inicial de acogida, el alumno se incorporará a un tratamiento intensivo de la lengua, la cultura y su aprendizaje con fines comunicativos. Lo importante en esta primera fase es que el alumno trabaje una metodología de enseñanza por tareas desde el método comunicativo consiguiendo que, por medio de las actividades de aula, adquiera las destrezas comunicativas básicas (hablar, leer, escribir, oír), al tiempo que una primaria organización discursiva.

Esta primera fase del proceso está directamente relacionada con el concepto de “adquisición”. Se debe conseguir que el alumno adquiera de forma natural y casi inconscientemente estas destrezas comunicativas, de tal manera que la adquisición de la L2 sea semejante a la que fue en su momento la adquisición de la L1.

Conforme se evoluciona en los procesos de enseñanza y aprendizaje, el alumno se adelanta en los niveles y etapas del sistema educativo español. Se produce, entonces, un cambio en el aprendizaje de la lengua, pues deja de ser algo inconsciente y adquirido de forma natural a ser un proceso totalmente consciente y voluntario.

Este segundo paso en el proceso de aprendizaje se produce, dentro del sistema educativo, en un escenario escolar bien distinto: el aula ordinaria.

En esta segunda fase el alumno aprende la lengua vinculándola a determinadas áreas, saberes o materias del currículo. Así, el aprendizaje adquiere un nuevo fin, el fin académico y escolar de una lengua de instrucción. La complejidad de las situaciones de aprendizaje es mayor, las competencias comunicativas aún no están totalmente adquiridas y la disposición del alumno ante nuevos aprendizajes ya no es de forma inconsciente sino sistemática y reglada.

Las actividades de aula que deben plantearse en esta segunda fase de la adquisición-aprendizaje del español L2 en contextos escolares deberán tener muy en cuenta el nivel de competencia comunicativa que tiene adquirido el alumno, así como el nivel de competencia académica al que se desea llegar en los objetivos de la materia correspondiente.

El docente adaptará su materia, introducirá nuevos objetivos y contenidos curriculares de manera progresiva: primero ejercitando destrezas comunicativas en la materia, después incorporando nuevos conceptos y vocabulario de la asignatura en cuestión.

Lo que diferencia claramente una fase de adquisición de una fase de aprendizaje es el tipo de actividades de aula que se realicen. Frente a la enseñanza por tareas que tiene lugar en la fase inicial de adquisición lingüística, hallamos en la fase de aprendizaje una enseñanza basada en proyectos, es decir, en currículos procesuales (García Armendáriz, Martínez Mongay y Matellanes 2003:59)

Como se ha señalado con anterioridad, a través de la tarea el alumno adquiere las habilidades comunicativas necesarias; en cambio, por medio de los proyectos el alumno no sólo desarrolla y profundiza en sus habilidades comunicativas sino que también aprende contenidos curriculares de una materia en particular.

Desde el método comunicativo se contemplan ambas actividades de aula, la tarea y los proyectos; sin embargo, lo aprendido en la tarea se incorpora al proyecto de forma explícita, haciéndose necesaria la expresión de pautas y normas de aprendizaje, pues sobre la base de las tareas se expondrán contenidos curriculares específicos y académicos que llegarán a establecer proyectos.

No es menor la atención que un alumno debe recibir en una u otra de estas fases del proceso de aprendizaje, tanto en la fase inicial de adquisición del español L2 que se produce en el escenario del Aula de Acogida como la fase de aprendizaje que se produce en el escenario del aula ordinaria, deben recibir la misma atención personalizada e individualizada, la misma motivación y estima debe primar en estos procesos de enseñanza y aprendizaje, pues de ellos dependerá, en gran medida, la integración del alumnado inmigrante en los contextos escolares y sociales.

4.2. Variables en el aprendizaje de E/L2.

Con la finalidad de establecer principios claros y accesibles al profesorado para la enseñanza de español como segunda lengua se han realizado numerosas investigaciones en torno a cómo se aprende una segunda lengua y que variables o factores intervienen en su proceso de adquisición. La cuestión no es fácil, pues existen numerosas variables que influyen directamente en el aprendizaje de una segunda lengua y que tienen que ver directamente con la motivación del alumno, la edad de aprendizaje, la lengua materna que posee, las relaciones que establece entre la L1 y la L2, etc. En las siguientes líneas daremos una visión general de estas y otras variables que de manera definitiva influyen en el aprendizaje de español como segunda lengua.

Una de las primeras cuestiones que se han planteado es conocer si se adquiere del mismo modo la segunda lengua (L2) que la lengua materna (L1). Muchas son las teorías al respecto, sin embargo la conclusión a la que se ha llegado observa que el éxito que se obtiene en la adquisición de la L1 no se produce en el caso de la L2 (Serrat, 2002: 55-77).

Uno de los factores que intervienen en esta adquisición de la segunda lengua es la creación por parte del aprendiz de lo que se ha denominado "interlengua" (Selinker 1972:209-231). El aprendiz extranjero crea un sistema lingüístico propio que se origina tras la intersección producida entre la lengua materna ya aprendida y el proceso de adquisición de la segunda lengua. Digamos que la interlengua sería un paso intermedio en la evolución del aprendizaje del alumno desde la L1 a la L2. La interlengua es un proceso dinámico, que posee gran variabilidad y que va evolucionando conforme el alumno progresa en su aprendizaje.

Un claro ejemplo de esta interlengua producida con anterioridad al proceso de aprendizaje de una segunda lengua es el error. Los errores que comenten los alumnos cuando aprenden una segunda lengua como el español son causas de su propia evolución del aprendizaje, lo que significa que han iniciado un proceso intermedio, una interlengua que los introducirá de manera progresiva en el aprendizaje de la segunda lengua. Por ello, los errores de los alumnos deben considerarse de manera positiva y en ningún caso puntuarlos de manera negativa como si de un retraso en el aprendizaje se tratara.

Además de este concepto de error, se produce otro fenómeno en el aprendizaje de segundas lenguas y que está directamente relacionado con la evolución propia de la interlengua, es lo que ha llamado “transferencia”. El alumno reproduce las características fonéticas, léxicas, morfosintácticas de su lengua materna al aprendizaje de las nuevas estructuras que le ofrece la segunda lengua, esta transferencia de conocimientos es lo que produce mayoritariamente el error. El alumno transfiere sus conocimientos previos a los nuevos que adquiere y esto hace que se produzcan errores léxicos, morfosintácticos, etc. La transferencia no es sino otra variable que se produce en la adquisición de segundas lenguas, pues la “influencia interlenguas”, es decir, entre la L1 y la L2 es siempre constante y duradera durante el proceso de aprendizaje.

A pesar de todas estas variables que influyen en la adquisición de segundas lenguas no se puede generalizar el proceso mental que se lleva a cabo, pues son otros muchos los factores que determinan el proceso de adquisición de una L2: la edad de inicio de los aprendices, los factores afectivos, culturales, de personalidad, el estilo cognitivo o las estrategias de aprendizaje utilizadas, etc. Todos estos factores están relacionados con las condiciones educativas de la enseñanza, con los contextos escolares en que se produce y con las técnicas y métodos didácticos que se utilicen.

Posiblemente uno de los factores que más influyen en la adquisición de segundas lenguas es la edad. Históricamente se ha considerado que el éxito del aprendizaje de una segunda lengua depende en gran medida de la edad de los aprendices, así los niños aprenden más rápidamente la L2 que los adolescentes o adultos. Sin embargo, también se ha unido a esta variable de la edad, el “tiempo de exposición” que el aprendiz ha tenido con respecto a la segunda lengua. De este modo se plantea que la edad de comienzo en el aprendizaje de una segunda lengua está también influenciada por el tiempo de exposición que el aprendiz ha tenido con la segunda lengua. Es posible que para muchos niños sea más difícil aprender una segunda lengua sin haber estado expuesta a ella con anterioridad que para un adolescente o adulto expuesto ya a la segunda lengua.

Esta concepción de la exposición a la segunda lengua ha llevado a que gran parte de los programas de adaptación lingüística que se están llevando a cabo en nuestro país y concretamente en los centros educativos de la Región de Murcia se realicen por medio de “inmersión lingüística”. La aparición de las Aulas de Acogida es el fruto de la consideración e importancia que adquiere la inmersión en el aprendizaje de español como segunda lengua frente a otros programas de adquisición de segundas lenguas.

Las características principales que definen a los programas de inmersión lingüística son expuestas por Arnau (1992:11-51):

- la enseñanza de la L2 de todas o la mayoría de las materias del currículo durante un período de uno o más años, esta enseñanza puede iniciarse en diferentes momentos de la escolaridad en Primaria o Secundaria,
- la secuencia e intensidad de la instrucción en L1 y L2 cambia a lo largo del tiempo según el modelo que se trate,
- las clases incluyen sólo alumnos hablantes nativos en la L1.

Otra de las variables que influyen en el aprendizaje de segundas lenguas, quizás el más definitorio, es la motivación y actitud del alumno ante el aprendizaje de la segunda lengua, y específicamente, ante el aprendizaje lingüístico escolar.

El interés y la motivación de un aprendiz por la adquisición de una segunda lengua se deben, sobre todo, a la necesidad de establecer comunicación, de interrelacionarse y mantener intercambios comunicativos y sociales con hablantes nativos que dominan la lengua de acogida. El deseo y la necesidad de regular y controlar los intercambios comunicativos y establecer las relaciones sociales deseadas es la fuente de motivación más importante que podemos encontrar en el aprendiz extranjero.

Sin embargo, y en los contextos escolares es más difícil que los alumnos inmigrantes se interesen por el aprendizaje de la competencia académica. Con facilidad encontramos alumnos inmigrantes que aprenden rápidamente a relacionarse en español con sus compañeros de clase a través de las actividades y juegos de patio, pero difícilmente esa necesidad de comunicación se traslada al aula, a las actividades que allí se desarrollan.

Lo importante es encontrar en el proceso de enseñanza y aprendizaje actividades que estimulen esa adquisición, que interesen y motiven a los aprendices para la adquisición de español L2. En este sentido, es clásico el estudio de Lambert (1969:5-11) en el que demuestra que el tipo de motivación en el aprendiz determina su grado de competencia en la segunda lengua. Así, aquellos aprendices que adquieren una segunda lengua con finalidades utilitarias y práctica presentan una motivación de tipo instrumental, mientras que quienes aprenden la lengua y cultura de otra comunidad tienen una motivación de integración que normalmente suele dar lugar a mejores resultados.

El que el alumno inmigrante se sienta integrado en el grupo mayoritario es la mayor de las motivaciones que puede hacerle progresar en el proceso de aprendizaje. La necesidad de pertenencia al grupo se convierte, pues, es un instrumento básico para la enseñanza y aprendizaje de español L2 en contextos escolares.

Maruny y Molina (2001:55-64) nos presentan, en este sentido, actitudes de integración lingüística relacionadas con el aprendizaje de segundas lenguas:

- Cuando nos referimos a la adquisición de la L2, los datos indican que tiene un peso muy importante las actitudes de los aprendices, aunque hay muy pocas investigaciones respecto a las actitudes de los autóctonos hacia la inmigración.
- Hay un uso progresivo de la L2, incluso en el medio familiar, en detrimento de la lengua materna.
- La concentración de numerosos hablantes de una L1 en una misma escuela reduce las necesidades comunicativas en la L2 por parte de los aprendices. Además, aparecen actitudes hostiles, por parte de los autóctonos, y de carácter defensivo por parte de los inmigrantes. Así se reducen todavía más las posibilidades de comunicación y contacto.
- Para la adquisición de competencia comunicativa plena en la L2, es imprescindible ofrecer oportunidades de comunicación más complejas, especialmente a través de relaciones de amistad y del acceso a bienes culturales.

Con anterioridad se ha mencionado la dificultad que entraña el aprendizaje de la competencia académica frente a la competencia comunicativa, pues el deseo de relación, integración y pertenencia al grupo hacen que el aprendizaje desde el punto de vista comunicativo esté más motivado que aquél que se le presenta al alumno en las aulas.

En este contexto, muchos autores han intentado dar razones pertinentes que expliquen esa desmotivación hacia el aprendizaje académico de los alumnos inmigrantes en el contexto escolar, así como principios pedagógicos y de organización escolar que ayuden a dicha adquisición. Ruiz y Miret (2000: 5-12) recogen algunos de estos principios:

- Las experiencias personales y educativas que los estudiantes llevan a la escuela constituyen el fundamento de su futuro aprendizaje; las escuelas deberían esforzarse en ampliar estas experiencias en lugar de reemplazarlas.
- Para alcanzar un dominio de la lengua escolar semejante a la de los hablantes nativos, el niño proveniente de otro medio lingüístico y cultural necesita un mínimo de cinco años. Esto significa que la escuela debe ofrecer un apoyo a largo plazo al desarrollo académico de los estudiantes.
- Las posibilidades de interacción en la lengua de la escuela es la variable que más incide, tanto en su adquisición como en ofrecer al niño la sensación de pertenencia a la sociedad principal. La escuela en su totalidad es responsable de apoyar las necesidades de aprendizaje e interacción de los estudiantes, lo que les ayudará a integrarse en la vida social y académica.
- Para que puedan alcanzar a sus compañeros en la lengua nativa de éstos, debe asegurarse que el desarrollo cognitivo y el contenido académico de estos estudiantes continúe mientras aprenden su segunda lengua. Esto significa que es preciso que todos los profesores, sea cual fuere la materia que impartan, tengan en cuenta los niveles de dominio de la lengua de estos estudiantes y sus diferentes modos de aprendizaje y atiendan individualmente a sus necesidades de segunda lengua.

- El desarrollo académico y lingüístico de los estudiantes es significativamente mayor cuando los padres ven por sí mismos y son vistos por el personal de la escuela, como coeducadores de sus hijos junto con la escuela. Las escuelas deberían intentar activamente establecer una relación colaborativa con los padres de la minoría que les animase a participar con la escuela en promover el progreso académico de sus hijos.

Con el deseo de integrar al alumnado inmigrante en los contextos escolares es indispensable que el aprendizaje de español como segunda lengua se realice en las condiciones de motivación e interés más adecuadas así como la adquisición de las competencias comunicativa y académica. Para ello, es necesario que las estrategias de enseñanza favorezcan la integración y la pertenencia al grupo mayoritario.

La mejor integración del alumno inmigrante a la escuela es a través del aprendizaje de la segunda lengua, con ella el alumno podrá relacionarse, pertenecer al grupo, integrarse, estar motivado hacia los aprendizajes académicos, etc. De ahí el papel primordial que obtiene la enseñanza-aprendizaje de español como segunda lengua en nuestros días.

5. Bibliografía

Bibliografía comentada

La bibliografía comentada a continuación se considera básica para un acercamiento a la didáctica del español como segunda lengua en contextos escolares, por lo que se aconseja su lectura y reflexión.

- ❖ Cruz Piñol, M. (2002); *Enseñar español en la era de Internet*, Barcelona, Octaedro.

La autora aporta en este libro una nueva visión de los aspectos relacionados con la didáctica de ELE con ordenador. Basado en su tesis doctoral "El español a través de Internet", el libro va acompañado de una web complementaria donde aparece una completísima bibliografía y las direcciones de las 207 páginas web consideradas.

- ❖ García Armendáriz, M.V., Martínez Mongay, A. M. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua (EL2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.

Las autoras ofrecen con extraordinaria claridad y notable metodología una programación de EL2 basada en el enfoque por tareas y los currículos procesuales. Son muy destacables los primeros capítulos del libro donde de manera muy precisa, se ofrece un acercamiento a la enseñanza y aprendizaje de EL2 en contextos escolares.

- ❖ García García, P., (2004); "La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas" en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturales XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.

Partiendo de la entrevista realizada a un alumno inmigrante en el Diario El País, la autora analiza en este artículo los factores esenciales que influyen en el aprendizaje de EL2. Además de ello, da a conocer aspectos claves para la atención a la didáctica intercultural en el marco de los contextos escolares.

<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/04pgarcia.pdf>

- ❖ García Santa-Cecilia, A. (2000); *El currículo de español como lengua extranjera. Fundamentación, metodología, planificación y aplicación*, Madrid, Edelsa.

El autor propone en este libro una teoría aplicada a la didáctica del español como lengua extranjera poniendo al alcance de los profesores y profesoras la información necesaria para desarrollar principios y conceptos útiles aplicables a la docencia así como propuestas concretas que permiten reflexionar sobre la enseñanza del español como lengua extranjera.

- ❖ Moreno García, C., (2004); *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.

Formar a los docentes que deben enfrentarse al hecho de la interculturalidad en las aulas es el motivo principal que impulsa a la autora de este libro. El compromiso que debe adquirir el docente ante esta diversidad cultural se ve fundamentado en las actividades de aula, pautas de trabajo, etc, que ofrece la autora. El libro se estructura en tres partes: Introducción, Reflexiones teóricas y Propuestas prácticas, cerrándose con una amplia bibliografía en la que se recoge casi la totalidad de los materiales publicados sobre enseñanza a inmigrantes, dando una pormenorizada explicación de lo que contiene cada uno.

- ❖ Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.

Este Vademécum para la formación de profesores de ELE/EL2 se convierte en una obra de referencia al reunir los principios teóricos y prácticos sobre los que asentar la docencia. La característica principal de esta obra es su carácter colectivo y plural tanto en contenidos como en autores, consiguiendo que el docente encuentre en él una formación global y específica de la materia que imparte.

- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” en *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*, Glosas Didácticas, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
<http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>

En este artículo el autor expone con una notable claridad las actuaciones que desde las distintas comunidades autónomas del país se están llevando a cabo entorno a la inmigración, la interculturalidad y la formación del profesorado de ELE/EL2. Además de ello, el artículo es una rica fuente legislativa y de enlaces web de instituciones públicas.

- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T. (2001), *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.

De una manera práctica, los autores de este diseño curricular ofrecen a los docentes de Educación Primaria y Secundaria las claves para una programación de EL2 en contextos escolares, al tiempo que sugieren técnicas metodológicas, actividades de aula y pautas de evaluación útiles para la enseñanza y aprendizaje de español como segunda lengua en contextos escolares.

Referencias bibliográficas

- ❖ AA.VV. (2005), “La formación del profesorado de ELE: realidades y perspectivas”, *Revista electrónica red-ELE*, nº 4, junio de 2005.
- ❖ Álvarez Méndez, J.M. (1987), *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua. Textos fundamentales de orientación interdisciplinar*, Madrid, Akal.
- ❖ Arnau, J. (1992), “Educación bilingüe: modelos y principios psicopedagógicos” en J. Arnau, C. Comet, J. M. Serra e I. Vila, *La educación bilingüe*, Barcelona, ICE-Horsori.
- ❖ Canale, M. (1995), “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje” en *Competencia comunicativa; documentos básicos en la enseñanza de segundas lenguas*, Edelsa, Madrid.
- ❖ Confederación Sindical de Comisiones Obreras (2002), *La escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*, Cuadernos de Información Sindical 33, 7-124.
- ❖ García Armendáriz, M^a. V., Martínez Mongay, A.M^a. y Matellanes, C. (2003), *Español como segunda lengua para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria*, Departamento de Educación, Gobierno de Navarra.
- ❖ García García, P. (2004), “La inmersión de Bogdan: reflexiones interculturales y afectivas” en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Lambert, W. E. (1969), “Psychological Aspects of Motivation in Language Learning”, *Bulletin of the Illinois Language Teachers Association*.
- ❖ Lineros Quintero, R. (1996b), “La gramática en la clase de español segunda lengua” en *Metodología y Didáctica del español como lengua extranjera*, Universidad de Sevilla, Sevilla.
- ❖ Maruny, L. y Molina, M. (2001), “Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico”, *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26.
- ❖ Moreno García, C. (2004), *La enseñanza del español como lengua extranjera en el contexto escolar. Un enfoque intercultural de la enseñanza de la lengua*, Catarata, MEC, Madrid.
- ❖ Navarro Sierra, J.L. y Huguet Canalis, A. (2005), *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*, Segundo premio ex aequo de investigación educativa 2003, Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia.
- ❖ Ruiz, U. y Miret, I. (2000), “Hacia una cultura multilingüe de la educación”, en U. Ruiz (Ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Síntesis.
- ❖ Selinker, L (1972), “Interlanguage” en *International Review of Applied Linguistic*, nº 10.
- ❖ Serrat, E. (2002), “La adquisición de segundas lenguas” en J. C. Moreno, E. Serrat, J. M. Serra y J. Farres, *Lengua e inmigración*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- ❖ Stern, H.H. (1983), *Fundamental Concepts of language teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- ❖ Trujillo Sáez, F. (2004), «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua», en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Tusón, J. (1989), *El lujo del lenguaje*, Barcelona, Paidós.
- ❖ Villalba Martínez, F. y Hernández García, M^a. T. (2004), “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes” en *Glosas Didácticas*, Universidad de Murcia, Red Interculturas XXI y Red Didactilenguas, nº 11, primavera 2004.
- ❖ Villalba, F. y Hernández, M^a. T. (2001), *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- ❖ Villalba, F., Hernández, M^a. T. y Aguirre, C. (2001), *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MECD.