

PERSPECTIVAS Y LÍNEAS DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES

FÉLIX VILLALBA
M^a T. HERNÁNDEZ

Pese a que la enseñanza del español a inmigrantes (EI) es una actividad con una larga trayectoria, todavía supone un reto hablar de ella en contextos como el de este Congreso de didáctica. Entre otras cosas porque hay que tratar aspectos que nada tienen que ver con la enseñanza de lenguas y sí con la consideración social de los destinatarios de esta actividad educativa.

Se podría decir que el término inmigración (inmigrante) lo contamina todo, pues junto a él aparecen asociados un amplio conjunto de estereotipos que condicionan nuestra aproximación al tema. Es el caso de la relación que establecemos entre inmigración, pobreza y dificultades económicas que actúa como desencadenante de otras relaciones igualmente arbitrarias: analfabetismo, escasa preparación académica, conflictividad...

De este modo, no resulta difícil hablar de las supuestas características distintivas de los grupos de inmigrantes, basta con enumerar algunas ideas previas sobre los estudiantes y sobre los usuarios de los cursos convencionales de idiomas. Sin embargo, en un análisis más detenido, es preciso diferenciar las que se derivan directamente de la situación de inmigración de aquellas otras características comunes a otros colectivos y situaciones.

Es el caso del nivel de dominio de la lectoescritura que varía con relación al alcanzado en ambas habilidades en la propia lengua materna (LM) y de su aplicación en una L2. En este sentido se darán similares indicadores entre grupos de nativos que aprendan una lengua extranjera.

En las siguientes páginas desarrollaremos una aproximación al aprendizaje de lenguas por inmigrantes a partir del análisis de algunos de los aspectos que más se suelen destacar de dicho proceso.

1. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA ENSEÑANZA DEL EI

Como ocurre con otros colectivos desfavorecidos, existe la tendencia a identificar como características propias de los inmigrantes aquellos aspectos más negativos de algunos de los miembros de dicho colectivo. En consecuencia, al inmigrante se le suele definir en términos de carencias: no tiene, no sabe, no es, no puede⁵⁷. No es de extrañar pues que, gran parte de las actuaciones educativas dirigidas a este grupo de población posean un carácter asistencial y compensatorio.

De esta consideración inicial se derivan también, dos de las ideas centrales que marcan la didáctica del español para inmigrantes:

⁵⁷ El concepto de bilingüismo apenas aparece asociado a los inmigrantes (Pallaud, 1992).

1. La enseñanza del español se entiende como una más de las múltiples carencias educativas / formativas que acompañan al inmigrante. Por tanto, no ocupa el lugar destacado que le correspondería, lo que se traduce, entre otras medidas, en la formación y selección del profesorado, en las bajas exigencias de los programas, en los materiales y medios técnicos...

2. Existe un amplio convencimiento de que la enseñanza del El apenas guarda relación con la enseñanza general de idiomas ya que se trata de algo distinto, opinión que se ha extendido entre profesores y educadores, entre responsables educativos y en el propio mundo editorial⁵⁸. También ha contribuido a la difusión de esta idea la actuación de numerosos profesionales del español que, salvo honrosas excepciones, se han mantenido a una prudente distancia argumentando el desconocimiento que tienen de los aprendices y las circunstancias en que se desarrolla dicho aprendizaje.

Precisamente por situarse al margen de la didáctica general de lenguas, gran parte de las prácticas educativas que se dan en la El suelen resultar extrañas al mundo de la enseñanza de idiomas (Hernández y Villalba, 2003b). Y, como ocurre en otras partes del mundo, también en España se produce un claro retroceso pedagógico cuando los destinatarios de los programas de lenguas son inmigrantes (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999). El ejemplo más claro de esta situación se encuentra en centros educativos de Primaria y Secundaria del país en los que coexisten diferentes programas de enseñanza de idiomas. Así, mientras que el inglés o el francés se imparten con profesores especialistas, aplicando metodologías y recursos didácticos avanzados, el español está a cargo de profesores no expertos en la materia, con recursos de elaboración propia o pensados para otras finalidades⁵⁹, sin orientaciones metodológicas claras.

En resumen, la enseñanza del El es una actividad de poco prestigio profesional, en la que todo vale y en la que existe el convencimiento de que todo está por hacer.

Pero, ¿por qué se llega a esta situación? A nuestro modo de ver, y junto a los estereotipos anteriormente señalados, habría que tener en cuenta tres grupos de factores:

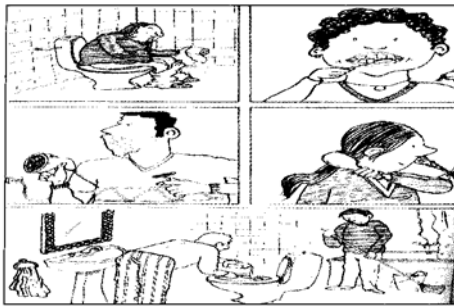
En primer lugar, por la primacía que se concede a los componentes socioculturales frente a los lingüísticos. Existe una clara desproporción entre el número de investigaciones dirigidas a estudiar aspectos socio económicos y culturales de los inmigrantes y las que se interesan por la adquisición / aprendizaje de lenguas. Este hecho contribuye a que se tenga una visión parcial del estudiante inmigrante y de su proceso de aprendizaje (González, 2001).

En segundo lugar, la escasa formación en didáctica de lenguas por parte del profesorado que trabaja con inmigrantes favorece apreciaciones equívocas sobre diferentes aspectos de la enseñanza del español. Así, entre muchos profesores, existe el convencimiento de que ni la metodología ni los materiales de ELE, sirven para alumnos inmigrantes. En el primer caso, parecería que se estuviese demandando una metodología específica en función de criterios socioeconómicos de los estudiantes. En cuanto a los materiales, los principales problemas que se señalan tienen que ver con la temática y los referentes⁶⁰. Sin embargo, en los materiales específicos elaborados para inmigrantes, y pese a contar con una buena selección de temas, no es extraño encontrar presentaciones tan estereotipadas como las que se critica en los manuales de ELE.

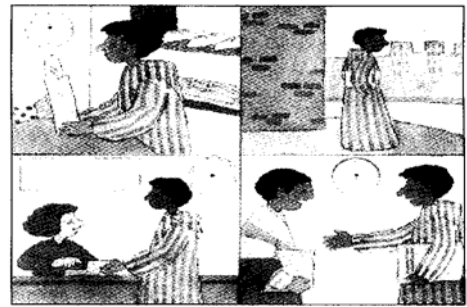
⁵⁸ Del estereotipo del inmigrante pobre surge la idea de que resulta poco rentable invertir en productos editoriales. Se desconoce el dinero que mueve todo lo relacionado con la inmigración. Pero, además, si atendemos a los datos sólo para Madrid se habla de cerca de 400.000 estudiantes extranjeros que, en los cursos de enseñanza obligatoria, tienen libros de todas las asignaturas (en algunos casos hasta de gimnasia) excepto de español.

⁵⁹ En algunos casos se ha llegado a aplicar materiales para estudiantes sordomudos.

⁶⁰ La metodología (o enfoque) pedagógico se enuncia con independencia de los destinatarios. Serán los medios didácticos que se activen los que se adecuarán a las situaciones concretas de enseñanza-aprendizaje y a las características específicas de los destinatarios.



Educación social de inmigrantes, pg. 76



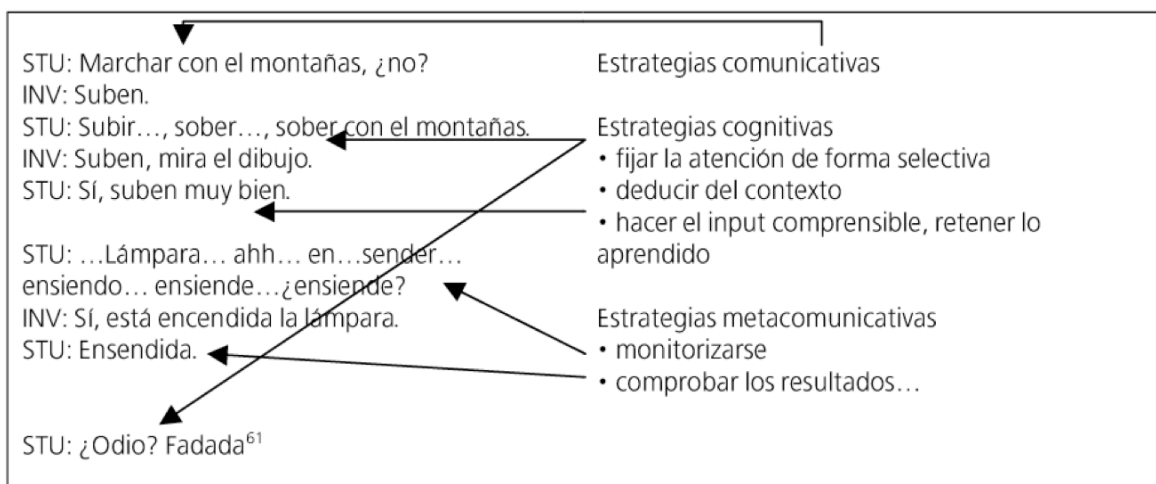
En contacto con...

Por último, el carácter de provisionalidad que se le concede a esta actividad y que se manifiesta en la falta de currículos normativos serios sobre enseñanza de español y en la continuidad del profesorado que atiende a estos grupos de estudiantes.

2. ADQUISICIÓN / APRENDIZAJE DE LA NUEVA LENGUA POR INMIGRANTES

En el aprendizaje de una segunda lengua, la condición de inmigrantes de los aprendices no constituye, por sí misma, un factor determinante en dicho proceso. Tampoco, las circunstancias socioeconómicas o laborales impiden que se activen iguales mecanismos y procesos cognitivos generales que se dan según edad y situación de aprendizaje. En este sentido, el aprendiz analizará el estímulo recibido (input), formulará hipótesis sobre el funcionamiento de la nueva lengua, recurrirá al uso de estrategias variadas y, en definitiva, construirá un nuevo sistema lingüístico (Interlengua -IL-) que variará de unos estudiantes a otros.

En los siguientes ejemplos procedentes de una estudiante adulta analfabeta en su LM, se pueden apreciar el uso de estrategias generales en el aprendizaje de lenguas:



Sin embargo, de las múltiples variables que intervienen en el aprendizaje de lenguas por adultos (Larsen-Freeman y Long, 1991) sí que se suele destacar por su importancia, la exposición directa a la L2

combinada con actividades de enseñanza formal⁶¹. Situaciones que se darán en distinto grado entre los inmigrantes y que conducirán a diferentes niveles de dominio de la L2.⁶²

Pero al margen de las diferencias individuales que puedan experimentar las interlenguas (IL) queremos reflexionar acerca de un fenómeno que suele ser común entre muchos hablantes inmigrantes, especialmente adultos. Nos referimos al fenómeno de la fosilización entendida como la permanencia de elementos ajenos a la lengua meta en la IL del aprendiz. En otras palabras, los casos en los que el aprendiz no parece avanzar en el dominio de la lengua advirtiéndose en su sistema lingüístico los mismos errores (fonéticos, léxicos, morfológicos...) a lo largo del tiempo.

Este fenómeno indica que, de alguna manera, el aprendizaje se ha detenido bien porque se carecen de estímulos suficientes para rectificar los errores, o bien porque se considera innecesaria su modificación. Comportamiento que, en ocasiones, se ve favorecido por la dinámica propia de los procesos de comunicación en los que el interlocutor colabora compensando los errores de actuación del hablante y, mucho más, cuando se trata de un extranjero. De este modo, al lograr comunicarse, el hablante no nativo puede detener su aprendizaje especialmente en aquellos elementos que considere poco importantes para la comunicación:

- Me gustan la gente que es muy educada, muy OSAA, te respetan.
- Que no eres español, OSAA eres una mora.
- OSAA, ¿cosa buena?
- Pues... ha sido... OSAA... no sé.
- ... con un grupo de una profe, OSAA un Sentro de Majadahonda.
- Pero yo nunca lo vi. OSAA. Nunca lo ha visto.

En este comportamiento también intervienen otro tipo de factores afectivos que conviene tener en cuenta. Dentro de la teoría general del aprendizaje de lenguas, Krashen (1983) formula la hipótesis del filtro afectivo para intentar explicar las variables actitudinales (motivación, confianza en uno mismo, ansiedad...) que influyen en el aprendizaje.

Relacionadas con esta explicación, pero con una orientación más sociolingüística, se encuentran las teorías de Schuman (1976) y Andersen (1983). Pese a las limitaciones de ambos planteamientos (Ellis, 1985) nos parecen un marco interpretativo adecuado para orientar el trabajo con grupos de inmigrantes.

Schuman intenta explicar las causas que motivan la aparición de lenguas pidgin en contextos de adquisición natural por ciertos individuos. O lo que es lo mismo, analiza por qué el habla de algunos inmigrantes permanece estancada en un estadio inicial caracterizado por la simplicidad de la misma (falta de morfología flexiva, tendencia a evitar redundancias...) lo que la asemeja a las lenguas pidgin. Ofrece una doble explicación a este hecho, por una parte, plantea cómo de las tres funciones del lenguaje descritas por Smith, (1972) -referencial, integradora y expresiva- la lengua de estos sujetos apenas cumple con la primera de estas funciones lo que favorece su fosilización.

⁶¹ Las investigaciones sobre la relación de la instrucción formal y la adquisición de segundas lenguas han seguido dos planteamientos básicos. El primero defiende la existencia de una comunicación (*interface*) entre ambos procesos. Aquí se sitúan los trabajos de McLaughlin (1978) (para quien aprender es transferir información a la memoria a largo plazo) y de Bialystok (1978) (aprender es pasar información del Conocimiento Explícito al Implícito mediante la práctica). Krashen ejemplifica la postura que niega tal relación aunque en algunos de sus trabajos (1982) admita el potencial de las clases de idiomas especialmente para los adultos recién llegados: "The value of second language classes, then, lies not only in the grammar instruction, but in the teacher talk, the comprehensible input. It can be an efficient place to achieve at least the intermediate levels rapidly, as long as the focus of the class is on providing input for acquisition" (1982:59).

⁶² Es decir, la situación de inmigración no garantiza por sí misma la exposición continuada a la L2. Es más, habrá casos en los que el no nativo apenas utilizará la nueva lengua, desarrollando el conjunto de sus interacciones cotidianas en su LM. Esta situación es fácilmente observable en muchos grupos de orientales y de magrebies que viven en comunidades cerradas con otros miembros de su misma nacionalidad.

Por otra, atiende a las condiciones psico-sociales del aprendizaje y a los filtros que el individuo o el grupo establecen para aprender la nueva lengua y para relacionarse con la comunidad de habla.

Emplea el término distancia psicológica para referirse a las barreras que el propio aprendiz interpone con respecto a la nueva lengua o a la nueva sociedad. En la definición de dicha distancia intervienen no sólo percepciones individuales sobre la L2 sino también, sobre el propio aprendizaje, la autoimagen, las expectativas de futuro... En algunos casos, sobre todo en niños, la distancia psicológica tendrá que ver con la percepción de ruptura de los lazos familiares y sociales que mantenía en su país materno y que le proporcionaban seguridad.

En este sentido, entre los inmigrantes se suele dar una cierta tensión propia de los movimientos migratorios. Un ejemplo de este comportamiento son los altos niveles de estrés que experimentan los refugiados ante los procesos de reagrupamiento y que se reflejan en los siguientes planos (Adkins, Birman y Sample, 1999)⁶³:

- Estrés migratorio: la inmigración (viaje, movimiento) a un nuevo país puede activar un número de situaciones de estrés acumuladas (vividas a lo largo de la vida).
- Estrés Cultural (acculturative stress): llegada a una nueva cultura.
- Estrés traumático: resultado de desastres, guerras...

Cuando las barreras hacia la nueva lengua y sociedad provienen del grupo social de referencia (nacional, cultural, religioso...) se emplea el término distancia social junto al que aparecen asociados conceptos como grupo dominante, subordinado, aculturación, preservación... En esta dimensión se atiende al modo en que se perciben los diferentes grupos sociales y las expectativas de relación que establecen entre sus miembros. Así, los deseos de integración en la nueva sociedad o de preservación de la identidad cultural, variarán en función de criterios grupales.

Entre grupos de inmigrantes se dan altos niveles de distancia social cuando las relaciones sociales se circunscriben a las que se mantienen con compatriotas o cuando se percibe que la lengua materna o alguna de las lenguas que se habla (p. ej. el inglés) posee un mayor prestigio que la que se trata de aprender.

¿Cuándo se superan estos problemas? Cuando el estudiante entiende la nueva lengua no como imposición sino como un medio de comunicación que le proporciona ventajas inmediatas relacionadas con sus necesidades vitales: hacer amigos, entender explicaciones de otras áreas, tener un trabajo, relacionarse con los compañeros...

No obstante, el adulto y, en general, todo estudiante de idiomas de cualquier procedencia y circunstancia educativa ha de sentir que es capaz de emprender el aprendizaje y culminarlo con unas mínimas garantías de éxito. Esta motivación individual está directamente relacionada con el concepto de autoestima pero también, con las metas y objetivos que cada institución educativa establece. En este sentido, y volviendo con las funciones del lenguaje anteriormente señaladas, los programas de enseñanza de lenguas a inmigrantes no pueden sustentarse sobre planteamientos simplistas del hecho comunicativo. Sería equívoco fijarse como objetivo único el proporcionar un nivel mínimo de competencia comunicativa en la L2, pues con dicho nivel sólo se tiene acceso a un tipo de interacciones también mínimas o simplificadas. Los programas de lenguas para inmigrantes deben

⁶³ En estos casos el profesor de lenguas podrá intervenir primero, identificando y reconociendo los síntomas de estos problemas mentales y segundo, planteando y discutiendo temas de interés para los estudiantes como:

- El acceso a los servicios médicos. / La visita al médico. / Hábitos saludables de vida.
- Hábitos de compra de comida y bebidas. / Educación de los niños...

En cuanto a las actividades concretas que se pueden aplicar en la clase se pueden citar (Silver, 1999) escribir pequeñas composiciones sobre la propia experiencia vital, diálogos (escritos) profesor-alumno, contestar preguntas sobre historias ilustradas en las que se representan temas de interés para el adulto...

contemplar una oferta amplia y variada en la que se incluyan niveles intermedios y avanzados que permitan trabajar las funciones integradora y expresiva⁶⁴.

Pero también, las clases de ELE han de ser un lugar de encuentro y comunicación en el que se desarrolle el concepto de Educación Integral. Conviene no olvidar que la educación no es una asimilación de técnicas o conocimientos sino que tiene una clara dimensión de promoción personal.

3. EL MITO DEL INMIGRANTE ANALFABETO

Como ya hemos señalado, al inmigrante siempre se le caracteriza en términos negativos atribuyéndole características desfavorables. Un ejemplo es la permanente relación que establecemos entre inmigrante y analfabetismo. Como tantos otros estereotipos, no hay datos que avalen dicha afirmación, todo lo contrario, la mayor parte de los inmigrantes poseen estudios primarios y un amplio porcentaje, estudios medios o superiores. Sin embargo, la ironía del hecho migratorio radica en que, serán muy pocos los hijos de estos trabajadores que lleguen a alcanzar el mismo nivel educativo que sus padres en nuestro país.

Pero, aunque el nivel de estudios de partida no fuese éste, ¿dónde estriba la dificultad de enseñar un idioma a una persona analfabeta o con bajo nivel de lectoescritura?

Evidentemente el problema está en nosotros que no sabemos cómo hacerlo, no es un problema del estudiante pues él lo que tiene que aportar es básicamente interés, constancia y voluntad de aprender (Miquel, 1995). Una vez más, nos encontramos con una cuestión planteada a raíz de la inmigración pero que no es específica de ella, es decir, entre los autóctonos también se dará la necesidad de aprender idiomas con independencia de la preparación académica que se posea.

Ahora bien, si la mayor dificultad en el trabajo con analfabetos radica en que estamos acostumbrados a enseñar idiomas con la ayuda de un libro de texto y material complementario, ¿qué le exigiríamos a un material para analfabetos?

A nuestro entender, este material debería proporcionar:

- Autonomía
Que el estudiante pueda trabajar individualmente según su ritmo personal (conocimientos, actitudes, asistencia). Esto favorece el trabajo con grupos heterogéneos en conocimientos, niveles de lectoescritura .
- Posibilidad de actuar sobre el input
En relación con el punto anterior y adecuándose a las características propias del adulto (diferencias individuales, concepto de autoestima...) se tiene que poder regular los estímulos lingüísticos repitiéndolos cuantas veces sea necesario para su memorización / fijación.
- Posibilidad de producir y analizar el output
La producción sirve en este grupo de estudiantes como recurso para fijar lo aprendido. En este sentido, hay que disponer de oportunidades para repetir (producir) y analizar lo producido.
- Oportunidades para activar distintos tipos de estrategias
En la comprensión oral se activan un gran número de estrategias que rentabilizan las informaciones contextuales (verbales, no verbales...) que acompañan a los textos. En este

⁶⁴ La función integradora tiene que ver con el dominio de aspectos lingüísticos que permiten al aprendiz parecer un miembro más del grupo social mayoritario. La función expresiva supone un paso más en el conocimiento de la nueva lengua, buscando no sólo parecerse a los hablantes de la misma sino, también, pasar a ser un individuo lingüísticamente valorado.

sentido, tan importante como el vocabulario específico relacionado con un tema es el que suele acompañarle (más general o variado) y que el interlocutor destaca para facilitar la comprensión.

- Un entorno atractivo
- Posibilidad de agrupaciones variables de los alumnos

Paradójicamente, las respuestas a estas demandas las podemos encontrar en el propio campo de la didáctica de lenguas. Pensamos, por ejemplo, en algunos programas informáticos de enseñanza o refuerzo del español que, pese a no estar concebidos para estos estudiantes y al margen de sus limitaciones metodológicas y técnicas, aportan soluciones interesantes⁶⁵.

Sin embargo, los materiales que se elaboran para este grupo de estudiantes presentan un único modelo de secuencia didáctica y un único tipo de soporte. Son en su mayoría, lo que se podría considerar glosarios ilustrados combinados con actividades de lectoescritura. Las ilustraciones y, en conjunto, la edición son de escasa calidad (en blanco y negro) y sin material audiovisual complementario.

Como las necesidades comunicativas son las mismas en hablantes alfabetizados y no alfabetizados (Villalba y Hernández, 2003) será preciso elaborar adaptaciones didácticas que tengan en cuenta las características perceptivas de estos últimos y las estrategias de aprendizaje que utilizan.

Así, por ejemplo, con estudiantes analfabetos también serán necesarias reflexiones de tipo metalingüístico aunque, para ello, tengamos que trabajar previamente aspectos fonéticos. Es el caso de la concordancia de género y número que sólo se podrá presentar cuando el estudiante identifique los diferentes sonidos con (s, a, o, ø...) y los asocie con su correspondiente categoría gramatical.

En este sentido, se ha demostrado que el entrenamiento específico en el desarrollo de la conciencia fonética desempeña una gran importancia en los procesos de alfabetización y de aprendizaje de una L2 (Carpio, Defior y Justicia, 2002; Jones, 1996). Este entrenamiento tiene claras ventajas tanto para el aprendizaje del léxico como para el deletreo y, sobre todo, abre la posibilidad de plantear ejercicios de reflexión metalingüística con los alumnos.

Pero también, cabría un trabajo de índole gramatical más ambicioso centrado en el análisis de las formas verbales. Para ello, habría que seguir un entrenamiento fonético específico que permitiese identificar las marcas de persona, número, tiempo, modo y aspecto combinado con presentaciones didácticas más simples del sistema verbal español (Cuartero, 2002)⁶⁶.

Señala lo que oigas según corresponda a hombre, mujer, hombres o mujeres.

	♂	♀	♂♂	♀♀	♂♂♀♀
1.- senegalés					
2.- nigerianas					
3.- japonesa					
4.- nigeriano					
5.- camerunesa					
6.- china					
7.- españoles					
8.- marroquí					

¿Qué les gusta a tus compañeros?

Nombre	los gatos	el chocolate	los helados

mucho
 bastante
 no mucho
 nada

⁶⁵ Sobre la posibilidad de combinar programas de alfabetización con distintos tipos de soporte multimedia puede consultarse el informe sobre alfabetización y desarrollo de habilidades en el lugar de trabajo (LiteracyLink Workplace Essential Skills) de Sabatini (2001).

⁶⁶ 11 Frente a las 42 terminaciones distintas de cada verbo, Cuartero recoge un modelo en el que se tienen en cuenta únicamente 13 elementos distintos.

3. 1. Alfabetización en una segunda lengua

En cuanto a la alfabetización, conviene hacer varias matizaciones previas:

- La alfabetización no es necesaria para el aprendizaje de lenguas.
- La alfabetización ha de suponer una decisión personal del propio individuo.
- Pese a que el aprendizaje oral de la lengua es un proceso independiente y anterior al de la lectoescritura, para el adulto el dominio de ésta última supone una importante motivación pues se relaciona con su propia promoción personal.

Tras esto, al igual que sucede en el aprendizaje de la lengua, en el de la lectoescritura el individuo adoptará un papel activo en la construcción progresiva de los conocimientos (Teberosky, 1992). Así, y del mismo modo que ocurre en la adquisición de la L2, los aprendices de lectoescritura irán formulando sucesivas hipótesis sobre el sistema que necesitarán contrastar con datos reales para fijarlas o desecharlas⁶⁷.

*PRF: ¿Sí? ¿Qué cosas lees?
*STU: Yo... yo sé... yo sabes sabes, ¿no? Yo sabes. Yo ya lo sé o sabes... Sabes.
*PRF: No. Yo... Tú sabes... Yo... Sé.
*STU: Yo ahora sé. ¡Eh!... Sabes número (*por nombre*) de... Príncipe Pío.
*PRF: ¿Sabes leer Príncipe Pío?
*STU: Sí.
*PRF: ¿Y qué más cosas sabes hacer?
*STU: ¡Ah!... Moncloa tiene tres de... números Moncloa. Mon-clo-a. ¡Ah! ¿cuatro? ¿tres o cuatro?

En consecuencia, las propuestas de alfabetización que se utilicen tendrían que contemplar, junto a las características generales del adulto⁶⁸, esta dimensión creativa del individuo frente al aprendizaje y, sobre todo, el hecho de que el proceso de alfabetización se realiza en una lengua distinta a la propia. En este sentido, habría que tener en cuenta que la dificultad de alfabetizarse en una L2 estriba, fundamentalmente, en las limitaciones léxicas que acompañan al aprendiz no nativo. Sin olvidar que, como todo analfabeto, carecerá de conciencia fonológica⁶⁹ (Defior, 1994).

Esta carencia fonológica dificulta los procesos de segmentación léxica. Ejemplos de este hecho son:

- Son noestudiantes..... no sabes. (por... Son estudiantes)
- Putavapuede repeti. (por... Por favor, puede repetir)
- Aquí se de rica. (por... ¿A qué se dedica?)

¿Quiere decir esto que no se puede alfabetizar a alumnos extranjeros en español? No, todo lo contrario, sino que es preciso tener en cuenta que los métodos de alfabetización que se emplean con aprendices nativos no pueden aplicarse, sin más, con extranjeros.

⁶⁷ Incluso en estudiantes españoles con un nivel algo más avanzado de ambas destrezas se siguen los mismos procesos cognitivos. Es lo que ocurre, por ejemplo, con la sobreutilización de la h inicial. La hipótesis que parecen formular los estudiantes españoles es que lo gramaticalmente correcto será aquello que ellos mismos no conocen ni utilizan. En este sentido, se tiende a sobreutilizar la h en palabras como abrir, aula... como marca de prestigio.

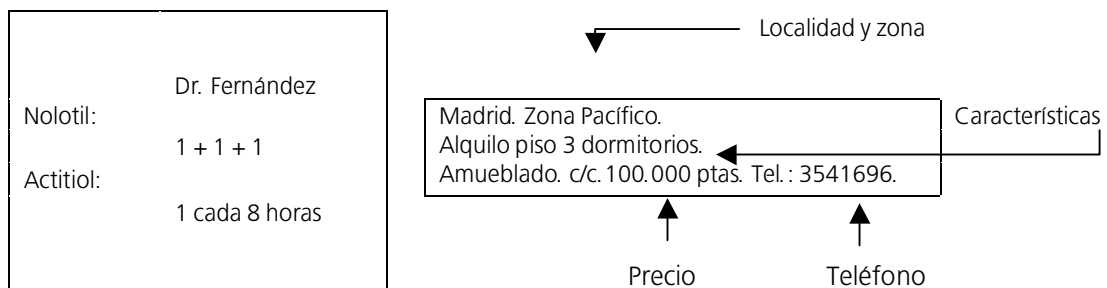
⁶⁸ El adulto está motivado para aprender cuando siente que el aprendizaje satisfará una serie de necesidades e intereses personales, las unidades que organizan el aprendizaje del adulto se relacionan con situaciones de la vida y no con materias, la experiencia es un rico recurso para el aprendizaje de los adultos... (Knowles, 1990).

⁶⁹ Comprende la imposibilidad de identificar y manipular palabras (conciencia léxica), sílabas (conciencia silábica) y fonemas (conciencia fonémica).

Así, los métodos sintéticos (que parten del estudio de los elementos más simples -grafemas o fonemas- para llegar a formas más complejas -palabras o frases-) resultan muy lentos y poco eficaces al primar la ruta fonética de reconocimiento de palabras. Por su parte, los métodos analíticos, que plantean un proceso contrario, de lo más complejo a lo más simple, especialmente los derivados de las propuestas de Freire en Educación de Adultos, presentan problemas por las limitaciones léxicas del adulto extranjero⁷⁰.

En este sentido, una interesante vía de investigación es la que se abre con los métodos de lectoescritura basados en los planteamientos constructivistas (Au, 1998; Villalba y Hernández, 2000) y que, por otra parte, tan magníficos resultados ofrecen en niños. Según estos enfoques, el aprendiz debe estar expuesto al suficiente input escrito para que pueda analizarlo, formular hipótesis sobre su funcionamiento y aplicar estrategias lectoescritoras variadas. El estímulo escrito está formado por textos reales, cercanos y significativos para el aprendiz. Textos que responden tanto a las necesidades comunicativas que tiene cualquier adulto con respecto a la L2, como otros que forman parte de los estímulos visuales (paisaje visual) cotidiano. En el caso de los adultos, se trataría de anuncios y logotipos publicitarios, prospectos médicos, anuncios oficiales, rótulos de tiendas, marcas de productos de consumo diario...

Como en el caso de los niños, también se trabaja con el propio nombre y el del resto de los compañeros, para poderlos comparar por tamaño, elementos que se repiten, letras... De este modo, el sujeto va pasando por una serie de etapas que culminan en la identificación de la relación grafema fonema⁷¹. De nuestras propias observaciones, creemos que los adultos pasan por menos etapas que los niños, pues parten de una conciencia clara de la existencia de la lectoescritura y su utilidad.



En el caso de los jóvenes (pre)adolescentes escolarizados la situación es distinta, ya que la lectoescritura es básica para acceder al currículum y para participar en gran número de las actividades de clase. En este sentido la alfabetización es prioritaria y ha de realizarse de forma intensiva mediante programas acelerados que se orienten a la consecución de unos resultados inmediatos y rápidos (Chamot, 2000; Villalba y Hernández, 2001a).

⁷⁰ En una secuencia de trabajo con palabras generadoras, la última fase consistiría en elaborar fichas con las familias fonéticas de las diferentes palabras presentadas:

- a) La palabra se descompone en sílabas identificadas como partes por el analfabeto: *To-ma-te*
- b) Reconocidas las partes se estudian las familias silábicas, primero aisladamente (*to, te, ti, to, tu / ma, me, mi, mo, mu...*) y, después, en conjunto (presentación simultánea de las tres familias fonéticas), lo que permite la identificación de las vocales.
- c) Formación de palabras con todas combinaciones posibles (*moto, mito, moto, mote, mote, teto, tima...*)
- d) Este proceso oral termina con la escritura de las palabras.

⁷¹ Las autoras antes citadas señalan distintas etapas en la alfabetización de los niños:

- Una primera fase indiferenciado, en la que se distingue claramente entre dibujo y escritura.
- Una segunda, diferenciado, en la que se buscan diferencias objetivas que justifiquen contenidos diferentes.
- Una tercera, fonética, que abarca tres períodos: silábico (se asigna una letra a cada sílaba), silábico-alfabético (todavía algunas letras ocupan el lugar de sílabas) y alfabético (se comprende la relación grafema-fonema).

4. LA LECTURA EN UNA L2 POR ADULTOS INMIGRANTES

Hasta aquí se ha planteado la situación de los estudiantes analfabetos en su LM y, en consecuencia, con desconocimiento total de los procesos de lectoescritura. Sin embargo existe otro tipo de analfabetismo que se da por un inadecuado o incompleto aprendizaje de ambas destrezas. Es el analfabetismo funcional más común y extendido de lo que se suele suponer y que obliga a revisar tanto los diferentes niveles de referencia en el dominio de estas habilidades, como los instrumentos de evaluación que aplicamos. Conviene tener presente que las necesidades lectoras de un adulto medio son muy reducidas, e incluso, cuando existen, se ven facilitadas por numerosas ayudas contextuales (formato, resaltes gráficos...). En consecuencia, los textos que se utilicen en la lectura en una L2 no pueden responder únicamente al criterio de dominio de la lengua, pues del mismo modo que en la lectura en otra lengua se transfieren las habilidades que ya se poseen en la primera, lógicamente también se transferirán los déficit y limitaciones⁷².

Por otra parte, es importante resaltar que la lectura, como habilidad aprendida, hay que ejercitarla para que permanezca activa y se desarrolle⁷³. En consecuencia, sería equívoco eliminar o minimizar el trabajo de las destrezas lectoras en los programas de enseñanza de lenguas para inmigrantes. Para evitar el analfabetismo en la segunda lengua habrá que proporcionar los suficientes textos escritos, así como actividades de lectoescritura dentro y fuera del aula⁷⁴.

Como hemos señalado anteriormente, al tratar de lectura en una L2 hay que revisar las propias actividades lectoras que se utilizan en el desarrollo de dicha destreza.

Revisión que afecta a distintos planos:

- El de los textos. Cuando hablamos de necesidades comunicativas relacionadas con la lectura, tenemos que identificar los textos escritos con los que el aprendiz (el adulto en este caso) entrará en contacto en su vida cotidiana (literatura gris⁷⁵). Tras esto, es necesario llevar un análisis de tipología textual que permita identificar las características propias de los diferentes textos para determinar las estrategias lectoras más adecuadas para cada tipo.
- El de las actividades de comprensión textual. La comprensión textual no es un proceso de todo o nada, sino que se realiza en diferentes niveles e independiente del recuerdo. En este sentido, la actividades de comprensión textual no pueden basarse únicamente en preguntas directas sobre el texto (Widdowson, 1978; Eguluz y Eguluz, 2004) ni dirigirse a medir una habilidad distinta de la lectura (expresión escrita u oral).
- El de los conocimientos previos. En la lectura, los conocimientos previos sobre el tema, sobre el mundo y sobre los procedimientos implicados desempeñan un importante papel como predictores de nuevas informaciones, como ayuda para la resolución de inferencias y, en general, para la reconstrucción del entramado textual (Johnson-Laird, 1985; Van Dijk, 1977) En consecuencia, los textos que seleccionemos deben adecuarse a los conocimientos previos que posean nuestros estudiantes o que podamos activar.

Analicemos más detenidamente estos dos últimos aspectos:

⁷² Según la Hipótesis del Umbral Lingüístico.

⁷³ Últimamente se habla de desalfabetización o analfabetismo por regresión para describir el hecho de que existan ciudadanos que, aún con una experiencia escolar previa, son incapaces de hacer una lectura eficaz de informaciones cotidianas.

⁷⁴ En inglés se utiliza el concepto de *literacy* que es mucho más amplio que el alfabetización pues se refiere al conjunto de procesos de lectura en una L2.

⁷⁵ Textos administrativos, publicitarios, burocráticos, médicos, de consumo...

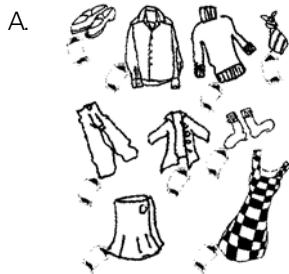
En primer lugar, en didáctica de lengua se asume la inconveniencia de medir la comprensión textual con composiciones de expresión escrita. La dificultad de la expresión escrita aumenta con la tarea, con la situación, con el formato..., es decir, no siempre depende del nivel de dominio que se posea⁷⁶.

Para el adulto, por lo general, la expresión escrita tiene un mayor carácter funcional, si cabe, que la lectura pues las necesidades de escritura son aún más reducidas que las de lectura. En consecuencia, al ser una habilidad que se practica menos se poseerá un menor dominio de la misma. Es decir, se suele leer mucho mejor de lo que se escribe y con un nivel de eficacia también mayor. Pero también, y al igual que la lectura, la expresión escrita se podrá transferir de la L1 a la L2.

Chica venezolana con
experiencia 2 años en
España se ofrece para
trabajar o por horas
o por LAS TARDES 2 días;
el sábado.
nom. Natalia
tel. - - - 3

En cuanto a los conocimientos previos implicados en la lectura en una L2 no sólo tienen que ver con el tema que se desarrolle en el texto sino, también, con los procedimientos y técnicas requeridos durante la lectura.

Para desarrollar esta idea, analicemos las dos actividades siguientes:



Los zapatos son más baratos que la chaqueta y que los pantalones.
Los calcetines cuestan 950 pesetas.
Los pantalones cuestan 8500 pesetas más que los calcetines y 1050 pesetas menos que la chaqueta.
El vestido cuesta 1770 pesetas más que la falda.
El suéter es más caro que la corbata y que los calcetines.
La camisa vale 7400 pesetas y vale 820 pesetas menos que los zapatos.
La camisa cuesta 5310 pesetas más que la corbata.

El vestido y la falda son más baratos que la camisa.
Los calcetines son los más baratos.
El suéter cuesta 4900 pesetas.
La chaqueta es la más cara.
Los pantalones son más baratos que la chaqueta pero más caros que el resto de las prendas.
La corbata es la segunda prenda más barata.
El vestido cuesta 400 pesetas menos que la camisa.



Dual, pg. 126-127

⁷⁶ Un ejemplo muy conocido es el de la redacción de partes de accidentes automovilísticos que, al tener que escribirse en mayúsculas y en un espacio reducido, en los que se encuentran textos como: (sic en el original; N. del E.)

B. En las oficinas del gobierno regional hay un lío tremendo con los datos de estos tres pueblos. ¿Puedes tú ayudarles a completarlos? Tienes estas informaciones

Los pueblos se llaman: Encinuela, Pastrana y Lugarejo.
Dos de los pueblos tienen el mismo número de habitantes.
El más grande de los pueblos tiene 4.000 habitantes.
El más grande de los tres pueblos tiene 1.000 habitantes más que los otros.
Uno de los pueblos tiene 3 iglesias, 6 bares, 2 médicas y 1 escuela.
El más grande de los pueblos tiene: 3 iglesias, 5 bares, 1 médico y 3 escuelas.
Uno de los pueblos tiene 4 iglesias, 1 médico y 2 escuelas.
Solamente uno de los pueblos está en la costa.
El pueblo que tiene más bares es Lugarejo.
Uno de los pueblos está a 2.000 metros y el otro a 47 metros.
El pueblo que está en la costa tiene 2 escuelas...
El pueblo más alto se llama Encinuela.
El pueblo que tiene más escuelas se llama Pastrana.



Intenta averiguar de cada pueblo:

- cuántos habitantes tiene
- cuántos bares, cuántos médicos y cuántas iglesias tiene
- dónde está (a qué altura)

Rápido, pg. 70

Dibuja un cuadro y anota tus deducciones.

Aquí, y a diferencia de lo que indicábamos anteriormente, la forma de medir la comprensión textual no se relaciona con preguntas directas sobre el texto ni implica la producción de un nuevo texto escrito u oral. En ambos casos, los estudiantes deben realizar una tarea concreta que supone la consulta y procesamiento de informaciones.

No obstante, estos dos ejercicios presentan diferente grado de dificultad entre algunos de nuestros alumnos.

La complejidad del primero no se relaciona con el acceso a informaciones escritas en sí, es decir con la lectura, sino con la aplicación de los procedimientos implicados en la actividad. Procedimientos que tienen que ver con operaciones matemáticas y con las relaciones (también matemáticas) que se establecen entre las distintas proposiciones del texto. Más que o menos que son términos que se pueden asociar fácilmente con operaciones de sumar y restar respectivamente. Sin embargo, la relación que establecen con ambas operaciones depende de los términos que a su vez, están poniendo en relación. También, en este ejercicio aparecen informaciones innecesarias que complican su realización en otra lengua (León, R., 1994).⁷⁷

En contraste, el ejercicio B, resulta más fácil de realizar porque en él no es necesario aplicar operaciones matemáticas (aunque lo parezca) sino leer con detenimiento, y en todo caso, realizar anotaciones ordenadas (secuenciadas / esquemas) de los datos.

En otras ocasiones los problemas con la lectura surgirán cuando requieran procedimientos con los cuales el estudiante no está familiarizado (Miquel, 1995) como pueden ser las preguntas de selección múltiple, la interpretación y representación de gráficas...

5. OTRAS CONSIDERACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LA L2 A INMIGRANTES

Junto a todo lo anterior, el trabajo con inmigrantes adultos o, si se prefiere, con estudiantes que viven en nuestro país, supone además atender a nuevas situaciones comunicativas diferentes a las que

⁷⁷ Trabajo en el que se estudia la relación entre informaciones innecesarias en los enunciados de problemas matemáticos en inglés como L2 y la resolución de los mismos por niños inmigrantes.

habitualmente se recogen para los cursos estándar de enseñanza de español. En estas situaciones aparecerán también, nuevas funciones comunicativas y, sobre todo, nuevos exponentes lingüísticos. Así por ejemplo, habrá que contemplar funciones como (Miquel, 1991; Villalba y Hernández, 2001 b):

- Transmitir recados.
- Pedir aclaraciones.
- Pedir citas médicas cara a cara o por teléfono.
- Pactar condiciones de trabajo...
- Pedir información sobre horarios e itinerarios referidos a transportes.
- Confirmar que se ha entendido una explicación.
- Recursos para indicar que se ha terminado el trabajo.
- Pactar salarios y horarios. Mostrar acuerdo / desacuerdo y proponer alternativas.
- ...

Para la selección de exponentes asociados con estas funciones hay que volver, una vez más, a analizar el entorno lingüístico en el que se desenvuelven los estudiantes. Es decir, hay que atender al uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana intentando advertir los elementos pragmáticos que marcan nuestras interacciones diarias. En definitiva, se trata de seguir describiendo esa cultura con c minúscula de la que hablan Miquel y Sans (1993) y que sirve, entre otras cosas, para resolver problemas de índole práctico relacionados con las necesidades de subsistencia de cualquier adulto: informarse de ofertas, negociar precios, aclarar problemas relacionados con las compras, pedir y dar la vez...

Pedir y dar la vez.

- ¿(Quién es) el último/a?
- ¿Quién da la vez?
- (Soy) yo.
- (Es) ese señor/ esa señora.

Pedir productos. Pagar y solucionar pequeños problemas relacionados con la compra.

- Déme ese/a + producto.
- Un/a /os/as + producto.
- No tengo cambio, lo siento .
- Si no me vale/n ¿lo/s/a/s puedo cambiar?
- Me queda pequeño-a / grande...

Es precisamente en el análisis de esa cultura de la cotidianidad cuando advertimos usos diferentes de la lengua a los que presentamos en las clases estándar de español de los que aparecen en los manuales de ELE.

Un ejemplo de esto es lo que sucede con las explicaciones que ofrecemos para localización de lugares y servicios. A diferencia de lo que ocurre en los libros de texto, gran parte de esta información se transmite con apoyos gestuales ya que se presupone que, de esta manera, el receptor la recordará con más facilidad (tal vez al emisor también le sirve para organizar la propia información).

No obstante, recordar todos los detalles de una explicación sobre un itinerario es complejo, requiere concentración y un cierto esfuerzo memorístico. Normalmente, solemos recordar detalles generales de la misma (sobre todo cuando vamos en un coche) y, especialmente, la primera parte asumiendo que tendremos que volver a preguntar o que encontraremos indicaciones en el recorrido.

Pero también, no siempre es fácil dar indicaciones sobre itinerarios pues, hay que seleccionar informaciones diversas, organizarlas y presentarlas de modo adecuado para que puedan ser recordadas⁷⁸. Por todo esto, serán frecuentes las reformulaciones del hablante junto a los resúmenes parciales y finales.

En otras ocasiones, cuando la persona interpelada se siente acuciada por la premura o exactitud de la respuesta puede dejar de colaborar. En esos casos el demandante de información suele intentar obtenerla formulando una nueva pregunta sobre algún aspecto parcial de la anterior:

¿Está cerca?, ¿puedo ir en coche?, ¿hay que hacer muchos transbordos?

Pero, a diferencia de lo que ocurre con otras funciones relacionadas con la transmisión de información, el oyente no siempre comprobará la exactitud de los datos que ha procesado, pues esto implica reelaborar una información de la que se puede tener sólo un conocimiento parcial. Al reformular los datos de una explicación, el hablante puede percibir que no hemos seguido sus explicaciones (con lo que tal vez se desespere y cuestione las capacidades del oyente) o que no ha sido lo suficientemente claro e inicie una nueva secuencia explicativa.

En relación con este análisis lingüístico del entorno sociocultural en el que se moverá el estudiante inmigrante, también se encuentra el diseño de cursos adaptados a sus características y necesidades laborales, personales y familiares.

En este sentido, entre las áreas de investigación que quedan por desarrollar en la enseñanza de español para inmigrantes adultos se pueden mencionar:

- El diseño de cursos intensivos que den respuesta a la movilidad de este alumnado. Para un estudiante adulto resulta muy complicado participar en un programa de estudios estable y de larga duración ya que los problemas personales, laborales y familiares dificultan la asistencia continuada y la dedicación plena al estudio. Madres de familia con hijos pequeños y obreros necesitan cursos acelerados en los que la falta de asistencia (unos días, semanas) no sea un obstáculo para la continuación del estudio⁷⁹.
- Cursos y materiales para estudiantes con diferentes niveles de formación académica previa. Adaptaciones que no han de entenderse únicamente para los casos de menor formación sino, también, para aquellos otros en los que la preparación de los estudiantes aconsejarían cursos y materiales intensivos y de autoaprendizaje. Cuando hablamos de niveles de formación, también incluimos niveles de dominio de la lectoescritura, pues consideramos que éste es un aspecto de especial importancia para la ampliación de las prácticas de aprendizaje de lenguas⁸⁰.
- Cursos con fines específicos de orientación laboral:
 - Profesiones con diferente nivel de cualificación.

⁷⁸ En ocasiones los esquemas cognitivos que se activan transforman una distribución espacial en una secuencia temporal. Es lo que ocurre cuando describimos una casa (Linde y Labov, 1975) y también, cuando queremos aclarar explicaciones sobre itinerarios.

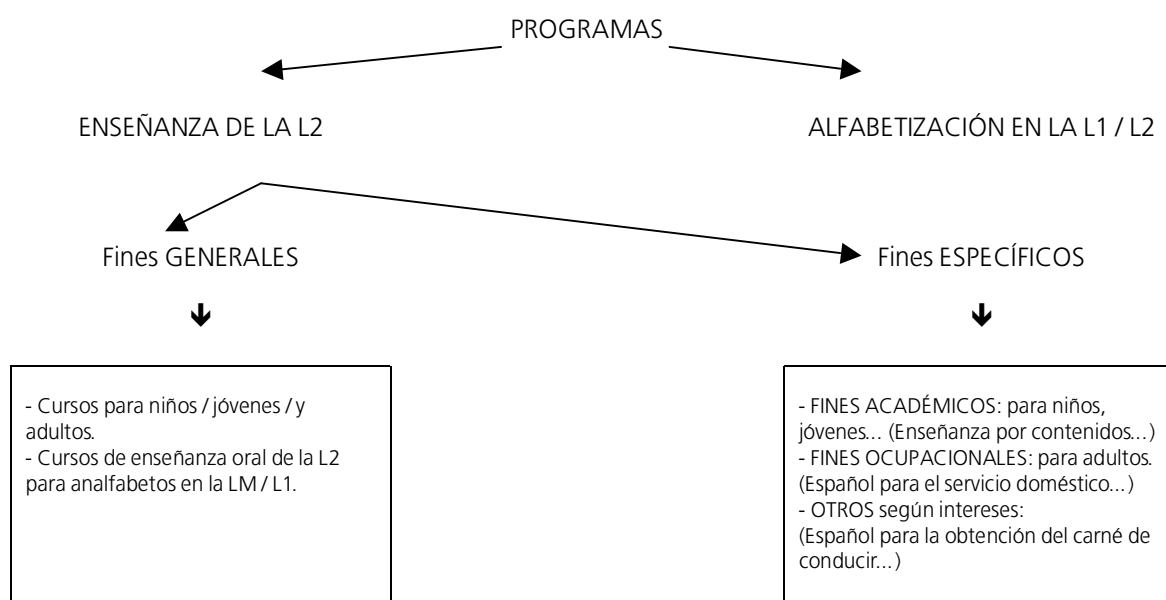
⁷⁹ Amparo Massó (2003) elabora una interesantísima propuesta para intentar paliar estos problemas.

⁸⁰ Reflexión que tendría que dirigirse también, al análisis de muchas de las actividades que se utilizan en la enseñanza / aprendizaje de idiomas y que son sólo conocidas para los profesionales de los idiomas (alumnos y profesores) Pensemos por ejemplo en drills de sustitución (YO (hablar) con mis amigos) que sólo se pueden realizar cuando se domina previamente el contenido gramatical (reflexión de tipo metalingüístico) o se ha aplicado una estrategia de estudio específica.

- Profesiones relacionadas con diferentes sectores productivos.
- Cursos en el lugar de trabajo.

Las ofertas de cursos de enseñanza de español con fines laborales que existen en nuestro país se dirigen a un tipo de estudiante muy concreto con una alta cualificación laboral y en profesiones relacionadas con los negocios. Sin embargo, también necesitarán aprender lengua obreros no cualificados o relacionados con otros sectores productivos. Pensamos, por ejemplo, en ocupaciones como el servicio doméstico, la construcción, la hostelería... (Hernández y Villalba, 2003a; De Andrés et al., 2002). En grandes centros industriales o de concentración de empresas, también será necesario contemplar la formación de idiomas en la propia empresa .

• Otro tipo de cursos según intereses y necesidades de los estudiantes. Un adulto necesitará conocer usos específicos de la nueva lengua en relación con diversos aspectos de la vida cotidiana. Por ejemplo, muchos inmigrantes tienen que examinarse del carné de conducir en España, bien para actualizarlo o para obtenerlo por primera vez. Este examen requiere de un entrenamiento no sólo teórico sobre las normas de conducción, sino práctico sobre la estructura y funcionamiento de los test de examen. La dificultad para contestar este tipo de cuestionarios reside en los problemas léxicos que encierran y en las estrategias lectoras que implican.



6. LA ATENCIÓN A NIÑOS Y JÓVENES INMIGRANTES

A diferencia de lo que ocurre con los adultos, analizar los procesos de enseñanza aprendizaje de lenguas por niños y jóvenes inmigrantes supone atender a la situación de escolarización en la que se encuentran.

El modelo de escolarización que, salvo pequeñas variaciones *publicitarias*, se ha aplicado en nuestro país ha sido el de la inmersión lingüística⁸¹ consistente en exponer directamente al estudiante a la L2 en todas las áreas educativas. Es decir, el niño extranjero se incorpora a un grupo educativo ordinario según edad y trayectoria escolar previa, de forma que el contacto con los compañeros nativos y lo

⁸¹ Destacamos el concepto inmersión por lo que supone de contacto directo con la L2 ya que, el de sumersión tiene más implicaciones que las propiamente escolares.

significativo del contexto desencadenen o faciliten el aprendizaje de la L2. En ocasiones y dependiendo de las administraciones educativas (recursos de personal, número de estudiantes inmigrantes...) estas medidas pueden combinarse con programas de enseñanza de español a grupos reducidos de alumnos inmigrantes.

Pese a todas las matizaciones que hacíamos al principio de este trabajo sobre el carácter de la enseñanza a inmigrantes, la mayor parte de los niños y jóvenes extranjeros alcanzan altos niveles de dominio de la lengua al cabo de un curso escolar, o como máximo de dos. Sin embargo, este dominio no es suficiente para seguir el proceso formativo general en una L2. Es decir, pese a conseguir comunicarse en la nueva lengua encuentran dificultades para responder a las exigencias que se plantean en la escuela (Collier, 1987)⁸². Para explicar esta aparente contradicción se ha recurrido a causas socioeconómicas, culturales, cognitivas pero que, en ningún caso han aportado un modelo sólido y fiable. Incluso, en ocasiones, estas explicaciones escondían claros planteamientos discriminatorios al defender diferentes expectativas de éxito escolar en función de la procedencia de los estudiantes (mayores con niños de los países del Este que con magrebíes) sin atender a un análisis de las capacidades individuales (Efecto Pigmalión, Rosental y Jacobson, 1968)⁸³.

Para nosotros, la explicación hay que buscarla en el propio contexto escolar y en el uso que se hace de la lengua en él. Porque, el lenguaje escolar (el de la educación) es específico de ese contexto (lenguaje institucionalizado), sirve para regular las interacciones, para acceder al currículum, para negociar las identidades, es decir, sirve para aprender (función heurística). En palabras de Hymes (1972):

Las funciones del lenguaje en la clase representan un caso particular del problema general del estudio de la lengua en su contexto social. La clave para la comprensión de la lengua en su contexto radica en comenzar no por la lengua sino por el contexto.

En este sentido, Cummins (1984) presenta un modelo de conocimiento lingüístico mucho más elaborado en el que se diferencia entre unas destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills") y otra competencia lingüística cognitiva / escolar (CALP, "Cognitive / Academic Language Proficiency").

Para Cummins ambos tipos de competencia se relacionan con dimensiones comunicativas distintas. En la primera dimensión se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de "comunicación insertada en contexto" cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no verbales que facilitan la comunicación (p. ej. los juegos infantiles) Por el contrario, en la "comunicación en contexto reducido" apenas existen apoyos no verbales o contextuales para la transmisión de significados.

La segunda dimensión es de carácter cognitivo y alude al nivel de conocimientos requeridos en la comunicación. De esta forma se diferencia entre comunicación "cognitivamente exigente" (la que se produce en un aula educativa) y "comunicación cognitivamente poco exigente" (en la mayoría de las interacciones de la vida cotidiana).

Atendiendo a esto, lo que cabría hacer, siguiendo a Krashen, es proporcionar un input comprensible y oportunidades adecuadas para producir un output significativo. Según estas premisas, se plantean los programas de inmersión de aprendizaje bilingüe (Canadá) que consiguen excelentes resultados en la mayoría de los países. Pero curiosamente, y a diferencia de lo que ocurre con nativos, es decir, con

⁸² La conclusión es que los alumnos que llegan con 5 a 7 años, tardan de uno a tres años en alcanzar un nivel similar a los nativos. Los que llegan con 8 a 11 de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y los que llegan entre 12 y 15 de 6 a 8 años.

⁸³ Las bajas expectativas de los padres frente al aprendizaje de los hijos o de los profesores con respecto a los alumnos... tienden a cumplirse pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación. Este fatalismo del Efecto Pigmalión contrasta con el concepto de invulnerabilidad (*Invulnerability*) que se utiliza para referirse al éxito escolar que alcanzan los alumnos procedentes de situaciones aparentemente menos favorables para el aprendizaje (Alatorre y Padilla, 1995).

grupos de alumnos que aspiran a un bilingüismo de prestigio no se alcanzan los mismos niveles de dominio lingüístico cuando se trata de estudiantes inmigrantes (Lambert, 1974)⁸⁴.

¿Por qué se produce esta situación? En principio, porque en clases en las que participan conjuntamente estudiantes nativos y no nativos, no siempre se produce una adaptación del input (por parte del profesor) a las características de estos últimos. Al mismo tiempo, tampoco abundan las oportunidades de uso (output) de la nueva lengua en la propia clase⁸⁵. Por último, para Cummins (1985) los alumnos minoritarios se capacitan o discapacitan en la L2 en la medida en que:

- Se incorpora la lengua y cultura maternas al plan de estudios escolar.
- Los miembros de las comunidades minoritarias participan en la enseñanza de sus hijos.
- La escuela promueve sentimientos positivos hacia el aprendizaje y la búsqueda activa de nuevos conocimientos.
- Se da una valoración positiva del alumno.

¿Qué se puede hacer? A nuestro entender, y junto a estas medidas propuestas por Cummins, un buen punto de partida consiste en asumir que el campo de trabajo está en la enseñanza del español con fines académicos o, lo que podríamos denominar para estos niveles educativos, el español como lengua de instrucción (ELI) (Villalba y Hernández, 2004a).

Hablar de esta dimensión del español supone atender a los siguientes aspectos:

1. La lengua que emplea el profesor. Como indicábamos antes, la lengua que se utiliza en la escuela es específica de ese contexto institucional: existen unos fines comunicativos precisos, se produce un uso del lenguaje también, "convencional" y los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados según un modelo de comunicación asimétrico. El profesor regula gran parte de las interacciones que se producen en la clase (funciones metacomunicativas de Stubbs, 1983⁸⁶) al tiempo que transmite el currículo escolar mediante discursos expositivos. El estudiante no nativo necesitará familiarizarse con los recursos discursivos del profesor para anticipar las informaciones y, sobre todo, organizarlas de acuerdo a una representación personal (Villalba, 2002).

2. Las exigencias comunicativas que se plantean en la escuela. Es decir, en el contexto escolar las distintas habilidades lingüísticas ocupan tiempos diferentes, responden a objetivos diversos e implican estrategias variadas. Así, por ejemplo, si la expresión oral ocupa muy poco tiempo en el conjunto de las actividades de clase frente a la lectura y la escritura, pues ambas pueden realizarse en silencio. Pero, del mismo modo, cuando haya que hablar (en público) se hará para captar la atención del profesor, para responder a preguntas, para plantear dudas, reformular informaciones... Es decir, el objetivo siempre se relacionará con cuestiones curriculares. En el mismo sentido, las actividades de lectoescritura se relacionarán con estrategias específicas de lectura (skimming scanning...), de respuesta a preguntas (respuestas abiertas, cerradas...), de modelos textuales (redacciones, comentarios...) y de procedimientos escolares (interpretación de informaciones gráficas...).

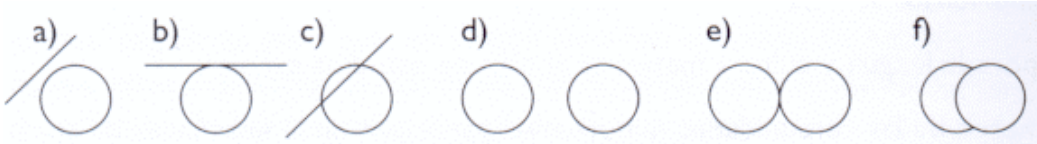
⁸⁴ Lambert estudia la influencia psicológica en los estudiantes que siguen programas de inmersión lingüística. Utiliza los términos bilingüismo aditivo y sustrativo para diferenciar los procesos que siguen estudiantes nativos y no nativos en el contacto con una L2. En el primero, el individuo no experimenta ninguna pérdida de la lengua y cultura materna a diferencia de lo que ocurre con el segundo.

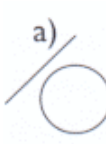
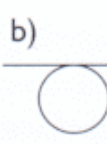
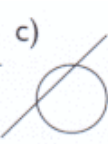
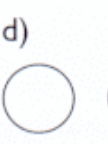
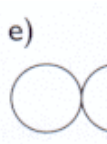
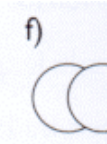
⁸⁵ A lo largo de este apartado pensamos en un modelo de actuación educativa no marcado en el que el silencio de los estudiantes se sigue valorando positivamente como la situación ideal de para el aprendizaje.

⁸⁶ La metacomunicación se refiere a las acciones de control verbal que realiza el profesor y que incluirían: mensajes sobre los canales de comunicación, comprobaciones de si éstos están abiertos y funcionan, mensajes que sirven para que la comunicación se produzca de modo fluido, control sobre quién habla y cuánto habla, indicaciones para que los hablantes dejen de hablar o se interrumpen (indicaciones para el turno de palabra) y comprobación de si los mensajes se han recibido y comprendido.

Pensemos en el siguiente ejemplo:

¿Qué dificultades lingüísticas podrá encontrar un estudiante inmigrante (nivel inicial de español y conocimientos matemáticos similares a los de sus compañeros españoles) para realizar las siguientes actividades? ¿Cómo podríamos adaptarlas?



a)  b)  c)  d)  e)  f) 

a) La recta es _____ a la circunferencia.
b) La recta es _____ a la circunferencia.
c) La recta es _____ a la circunferencia.
d) Las dos circunferencias son _____.
e) Las dos circunferencias son _____.
f) Las dos circunferencias son _____.

Como se ve, este tipo de actividad suponen un reto fundamentalmente memorístico para los estudiantes extranjeros: hay que recordar un amplio vocabulario en una lengua distinta de la propia y en una situación de tensión. Por otra parte, en este ejercicio las exigencias de lectura y escritura no son realmente las que determinan la realización de la tarea aunque, habitualmente desempeñan un papel primordial pues los conocimientos de las distintas materias se midan mediante la aplicación de dichas habilidades⁸⁷.

"Cuando fui al cine con mis amigos, nos tuvimos que sentar en filas separadas. Javi ocupó una butaca de la cuarta fila, Marina se sentó seis filas detrás de Javi, Almudena estaba dos filas delante de Marina y Dani encontró sitio cinco filas delante de Almudena.

Escribe con números ordinales las filas que ocuparon los niños en el cine"

Matemáticas, 3º Primaria.

3. Los esquemas de conocimiento que se activan en la transmisión de contenidos escolares. El lenguaje académico no sólo tiene que ver con el léxico sino que incluye esquemas de conocimiento como: clasificar, categorizar, definir, observar, describir, comparar, contrastar, explicar, predecir, interpretar, desarrollar generalizaciones, experimentar, planificar procedimientos, justificar...

4. La política educativa para demandar currículos concretos de enseñanza de español en contexto escolar, en los que se incluya la competencia lingüística académica. Un ejemplo de esto podría ser:

⁸⁷ Aguirre, M. (1996) estudia cómo el tipo de respuesta a preguntas escolares varía en función de la tarea exigida en la respuesta. En ejercicios de física (en inglés como L2) se obtienen mejores resultados cuando la respuesta se hace con un dibujo que cuando se produce un texto escrito. Del mismo obtienen mejores resultados en respuestas con dibujos los chicos que las chicas.

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA

CONTENIDOS REFERIDOS A PROCEDIMIENTOS

1. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
2. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
3. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
4. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
5. Comparar y contrastar informaciones.
6. Definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general.

(Villalba y Hernández, 2004b)

Por otra parte, en el campo concreto de la enseñanza de idiomas, uno de los modelos más extendidos para preparar en la lengua de instrucción es el de la enseñanza de lenguas por contenidos.

La idea básica de este enfoque que formula Mohan (1986) es que en el mundo real la gente aprende lengua y contenidos a la vez, es decir, los contenidos nunca aparecen desvinculados de la lengua. Pero, al mismo tiempo, la paradoja del lenguaje académico / instrucción es que para su aprendizaje se necesita usar la propia lengua académica. En otras palabras, sería difícil aprender lenguaje académico (o, en este caso ELI) fuera del contexto escolar y sin tenerlo que aplicar con contenidos curriculares. La respuesta que se da a esta exigencia educativa consiste en relacionar contenidos curriculares de las distintas áreas con la L2. Es decir, desarrollar en la nueva lengua todo o parte del currículo del estudiante.

Existen distintos modelos para integrar lengua y contenidos (Content-Based, theme-based language instruction, sheltered content courses, adjunct or paired courses, thematic or task-based instruction...) (Crandall, 1998). La mayor parte de estas propuestas está pensada para grupos de estudiantes nativos que siguen programas educativos bilingües o grupos homogéneos de inmigrantes. Sin embargo, en los casos que como en España, los estudiantes minoritarios no son tan numerosos como para aplicar programas específicos, se pueden desarrollar técnicas de enseñanza que combinen la presencia de nativos y no nativos en las aulas:

- Adoptar buenas prácticas docentes. Modelo SIOP de Short y Echevarria (1999) (Modelo de Observación de Instrucción Adaptada) se basa en la investigación de buenas prácticas educativas definidas por profesores e investigadores utilizadas con grupos de estudiantes inmigrantes .
- Combinar enseñanza de contenidos con estrategias de aprendizaje según propone el modelo CALLA de O'Malley y Chamot (1990).
- Aplicar técnicas de aprendizaje cooperativo.
- Utilización de gráficos para organizar y presentar la información.

Pero, por lo general, y con independencia del modelo que se aplique, siempre habrá que distinguir entre los contenidos curriculares y los lingüísticos para intentar determinar el modo en que unos interfieren en los otros. Es decir, no siempre un dominio limitado de la L2 dificultará la realización de actividades escolares y el acceso a los contenidos curriculares. Una vez más, es preciso analizar las exigencias lingüísticas con que se aplican las diferentes destrezas en los diferentes momentos de la clase: no será lo mismo resolver operaciones matemáticas por escrito, que resolverlas oralmente o seguir explicaciones orales.

La preocupación por los jóvenes inmigrantes no ha de entenderse sólo como una cuestión únicamente de justicia social o de igualdad de derechos, sino que también y, al igual que ocurre con los españoles, se trata de un proyecto de futuro del conjunto de la sociedad que invierte en la formación de sus ciudadanos. En palabras de Chamot:

High levels of literacy are essential for meeting the nation's needs [or productive citizens and workers in the new century, yet many immigrant youth are unable to complete high school because they lack the academic language and literacy skills needed for successful school achievement (2000:189).

Todavía hoy se sigue hablando de colegios guetos y de cómo distribuir igualmente el problema. Sin embargo, hasta ahora, apenas se han planteado modificaciones en el currículum escolar, aplicándose el mismo que se diseñó para una realidad distinta a la actual en la que los grupos estaban formados exclusivamente por nativos.

A nuestro entender, la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación exige, en el caso de estudiantes con una LM diferente a la de la escuela, proporcionar una formación lingüística específica que contemple la lengua en la que se desarrolla la instrucción.

5. CONCLUSIÓN

La enseñanza de español para inmigrantes se puede entender como un área más de la didáctica general de lenguas definida por los peculiares procesos de aprendizaje que se dan en situaciones de contacto directo con la comunidad de habla.

Por lo demás, los grupos de inmigrantes presentarán las mismas dinámicas de aprendizaje que otros grupos de nativos con similares condiciones laborales, de motivación, de preparación académica o de preocupaciones vitales. Las situaciones socioeconómicas de los estudiantes así como las posibles particularidades culturales deberían tenerse en cuenta sólo para realizar adaptaciones didácticas. Convertir a ambos componentes en las variables centrales de cualquier programa de enseñanza de idiomas podría desvirtuar el proceso general de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, frecuentemente albergamos dudas de que sea conveniente seguir hablando de E1 y no de enseñanza de español en función del contexto de aprendizaje y de uso de la lengua, de la edad, del nivel de alfabetización y de dominio de las técnicas instrumentales de lectoescritura... Y, es que, como indicábamos al principio, el término inmigrante lo contamina todo condicionando nuestra visión de esta actividad educativa.

BIBLIOGRAFÍA

ADKINS, M.A., DIRMAN, D., & SAMPLE, B. (Eds.) (1999): *Cultural adjustment, mental health, and ESL: The refugee experience, the role of the teacher, and ESL activities*. Denver, CO: Spring Institute for International Studies.

AGUIRRE, M. (1996): "Effect of Open-Ended Questions on Spanish-Dominant LEP Students' Ability to Demonstrate in-Depth Science Concept Development and Use Scientific Vocabulary" in *NYSABE Journal*, 11, 46-69.

AGUIRRE, M^a C., VILLALBA, F., NAJT, M. Y HERNÁNDEZ, M^a T. (1998): "Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes", Madrid, C.I.D.E.

ALATORRE, S. y PADILLA, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework" in *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, p. 1-14.

ALATORRE, S. y PADILLA, A. (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework" in *The journal of Educational Issues of Language Minority Students*, 15, p. 1-14.

- ANDERSEN, R. (1983): Pidginization and creolization as language acquisition. Rowley, Mass., Newbury House.
- AU, K.H. (1998): "Social constructivism and the school literacy of students of diverse backgrounds" En *Journal of Literacy Research*, 30 (2) p. 297-319.
- BEDMAR, M., y Equipo Integra (2002): *Educación social de inmigrantes*, Granada, Grupo Editorial Universitario.
- BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning". *Language Learning*, Vol. 28, 1. Traducido en Licerias, J.M (comp.) 1992.
- BRUNN, M. (1999): "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children", *Bilingual Research Journal*, 23 (4): 319-344.
- CARPIO, M^º, DEFIOR, S. y JUSTICIA, F. (2002): "Efectos de la estructura silábica sobre el reconocimiento de palabras en adultos analfabetos entrenados en lectura y conciencia fonológica" en *RESLA*, 15: 25-35.
- CHAMOT, A.U. (2000): "Literacy characteristics of Hispanic adolescent immigrants with limited prior education" En *A research Symposium on High Standards for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy*. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, U.S. Department of Education, Proceedings, April, 2000, pp. 188-202.
- COLLIER, V. (1987): "Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes" en *Tesol Quarterly*, 21 (4). p. 617-641.
- CRANDALL, J. (1998): "Collaborate and Cooperate: Teacher Education for Integration Language and Content Instruction" en *English Teaching Forum*, 36: 2-14.
- CUARTERO, J. (2002): "Nota sobre la segmentación de las formas verbales en español y su aplicación a la enseñanza de E/LE", en *RESLA* 15: 173-178.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CUMMINS, J. (1985): *Education and cultural and linguistic pluralism. Theory and Policy in Bilingual Education*. CERI/ ECALP/ 85. 14.
- DE ANDRÉS, R. et al. (2002): *Aprendiendo un idioma para trabajar*, Madrid, Cruz Roja y Santillana Formación.
- DÍAZ SANROMA, J. et al. (2001): *En contacto con...*, Madrid: ASTI y Fundación Santamaría. Depósito Legal M-49412-200.
- ELLIS, R. (1985): *Understanding second language acquisition*. Oxford, Oxford University Press.
- GONZÁLEZ, V. (2001): "The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View" in *Bilingual Research Journal*, 25:1-2, 1-30.
- HELOT, C. y YOUNG, A. (2002): "Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued?" *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 5 (2) 96-112.
- HERNÁNDEZ, M^º T. y VILLALBA, F. (2003b): "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes", en *Carabela*, 53:133-159.
- HERNÁNDEZ, M^º T. y VILLALBA, F. (2003a): "La enseñanza de español como segunda lengua a trabajadoras del servicio doméstico" en Grünhage-Monetti, M. y Halewijn, E (coord.) *Language needs of migrant workers*, Graz, European Centre of Modern Languages, Council of Europe Publishing.
- JOHNSON-LAIRD, P. (1981): "Comprehension as the construction of mental models" en *The Psychological Mechanisms of Language*. The Royal Society and the British Academy.
- JONES, M. L. (1996): *Phonics in ESL literacy instruction: Functional or not?* Paper from the proceedings of the World Conference on Literacy, Philadelphia, March 1996. 30 pps. Available from the National Center for Adult Literacy.
- KNOWLES, M. (1990): *The adult learner: A neglected species*. Houston: Gulf Publishing.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- LAMBERT, W. (1974): "Culture and language as factors in learning and education". In F.E. Aboud & R.D. Mead (Eds.). *Cultural factors in learning and education*, Bellingham, WA: Fifth Western Washington Symposium on Learning.
- LARSEN-FREEMAN, D. y LONG, H. (1991): *An introduction to Second Language Acquisition Research*, London, Logman Group. Trad. Española (1996) *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid. Gredos.
- LEÓN, R. (1994): "The effects of the presence of extraneous information in mathematical word problems on the performance of hispanic learning disabled students" in *NYSABE Journal*, 9, p. 15-26.
- LICERAS, J.M. (comp.) (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid. Editorial Visor.
- MASSÓ, A. Y ALCANIZ, M. (2003): "Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a: una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes" en *Encuentro. La enseñanza del español a inmigrantes*, Madrid, Instituto Cervantes http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/adultos/masso_alcaniz.htm
- McLAUGHLIN, B. (1978): "The monitor model: some methodological considerations", *Language Learning*, vol.28-1: 69-83. Traducido en Licerias, J.M. (comp.) 1992.

- MIQUEL, L. y SANS, N. (1993): "Estrategias de explotación de elementos culturales en materiales de enseñanza de lenguas extranjeras", en Rosa M^a Manchón y Anthony Bruton (eds.) *Serie sobre estrategias de aprendizaje y uso del lenguaje*, pg. 117-132.
- MIQUEL, L. (1991): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- O'MALLEY, J. & CHAMOT, A. (1990): *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press.
- PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella" en Miquel Siguán (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, p. 119-122.
- RAMÍREZ, J.D. (2000): "Bilingualism and literacy: Problem or Opportunity? A Synthesis of Reading Research on Bilingual Students" En *A research Symposium on High Standards for Students from Diverse Language Groups: Research, Practice & Policy*. Washington, DC: Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs, U.S. Department of Education, Proceedings, April, 2000, pp. 9-41.
- SABATINI, J. (2001): *Designing multimedia learning systems for adult learners: Basic skills with a workforce emphasis*. National Center on Adult literacy. Working Papers Series, WPOO-01.
- SCHUMANN, J (1976): "Second language acquisition: the pidginization hypothesis" en *Language Learning*, Vol. 26, 2.
- SHORT, D. y ECHEVARRIA, J. (1999): *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and professional development*. (Educational Practice Rep. No. 3) Washington, DC and Santa Cruz: Center for Research on Education,
- SILVER, M. (1999): "Picture stories and mental health" En M.A. Adkins, D. Birman, & B. Sample (Eds.), *Cultural adjustment, mental health, and ESL: The refugee experience, the role of the teacher, and ESL activities*. Denver, CO: Spring Institute for International Studies. (pp. 23-25).
- SMITH, D.M. (1972): "Some implications for the social status of pidgin languages" En Smith, P. & Shuy, R. (eds.), *Sociolinguistics in cross-cultural analysis*. Washington, Georgetown University Press.
- STUBBS, M.(1983): *Discourse Analysis. The sociolinguistic Analysis of Natural Language*. Chicago: Univ. of Chicago Press. Trad. Esp. *Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural*. Madrid. Alianza. (1987).
- VAN DIJK, T. (1977): *Text and Context*. London: Longman. (Trad. Española, *Texto y contexto*, Madrid, Cátedra, 1980).
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T (2001a): *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- VILLALBA, F. (2002): *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2001b): *Programación de español como L2 para inmigrantes no analfabetos*. Nivel 1. Murcia, Consejería de Educación y Universidades. CARM. www.educarm.es
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2000): "¿Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2" en *Carabela*, 48: 85-110.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2003): *Recursos para la Enseñanza Oral del Español a Inmigrantes no Alfabetizados*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2004a): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a T. (2004b): *Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria*. (Informe) Consejería de educación de Murcia.
- WIDDOWSON, H. (1978): *Teaching language as communication*, Oxford, Oxford University Press.