

LÓPEZ PÉREZ, M. V. (2007): “Los objetivos de la enseñanza de L2 en contextos escolares monolingües”, *Hyperfeira. Arts & Literature Internacional Journal*. Issue # 9, 2007. [Documento de Internet disponible en <http://www.sinc.sunysb.edu/Publish/hiper/num9/Articulos/lopez.html>] e-ISSN 1533-6999.

LOS OBJETIVOS DE LA ENSEÑANZA DE L2 EN CONTEXTOS ESCOLARES MONOLINGÜES

M^a Victoria López Pérez

Marco del trabajo

La enseñanza de segundas lenguas en el contexto escolar puede reducirse a dos tipos esenciales según la presencia de la L2 en el currículo.

Por una parte, tenemos la enseñanza bilingüe o multilingüe, cuyo objetivo principal es posibilitar el dominio de dos o más lenguas, a una o a varias de las cuales el escolar no tiene generalmente acceso en su medio social y familiar. Las nuevas lenguas objeto de aprendizaje tienen un carácter instrumental y son vehículo de las actividades de enseñanza-aprendizaje de cualquier contenido en cualquier área educativa, no solo en el área de Lenguaje. Se excluyen de este concepto, por lo tanto, situaciones en las que se enseña la L1 o la L2 solo como materia. Existen múltiples variedades de este modelo de enseñanza, según los fines educativos y objetivos lingüísticos que se pretendan, el lugar de las lenguas en el currículo, la relación entre la lengua del alumno y la utilizada en la enseñanza, la homogeneidad lingüística del alumnado etc. De hecho, como apuntan Serra y Vila (2000: 27), en aplicaciones concretas de esta modalidad existen tantas variantes como centros educativos las llevan a cabo¹.

Por otra parte, una segunda lengua en contexto escolar puede incluirse como materia dentro de una comunidad escolar y sistema educativo monolingüe. A diferencia de los modelos bilingües diseñados para alumnos de lengua y cultura mayoritaria, la segunda lengua impartida como asignatura está generalmente dirigida a minorías lingüístico-culturales o a niños extranjeros que llegan a un país y se incorporan a un sistema escolar en L2.

Los dos tipos de enseñanza expuestos comparten algunas características: los alumnos parten de un desconocimiento inicial de la lengua meta y en ambos casos tienen que hacer frente a las imposiciones lingüísticas del contexto escolar, por ello, coinciden en algunos de sus objetivos y en estrategias metodológicas para alcanzarlos².

Estas coincidencias han dado lugar a que investigaciones sobre enseñanza bilingüe hayan sido aplicadas a muchos aspectos de la enseñanza de L2. Sin embargo, los rasgos sociolingüísticos de los alumnos a los que van dirigidas, así como los fines y la organización de los programas, hacen que prefiramos –como muchos otros– mantener la distinción y ver en ellas dos campos de enseñanza diferenciada.

El propósito de nuestro trabajo

Nuestro trabajo se centra en el segundo tipo de enseñanza anteriormente esbozado: la enseñanza de una segunda lengua como asignatura o programa destinado a alumnos inmigrantes que, en un momento dado, pasan a formar parte de una comunidad escolar que utiliza una lengua desconocida en la que tienen que continuar su formación académica. Suele tratarse de un curso de duración variable, de carácter transitorio, con un fin práctico e inmediato: facilitar a los nuevos estudiantes el acceso a un sistema académico que se desarrolla enteramente en L2, es decir, que utiliza una única lengua para la relación entre sus miembros y para la transmisión del currículo. El francés como segunda lengua en Francia se concibe en los términos descritos:

Le français comme langue de scolarisation est un domaine pédagogique de transition entre la langue première de scolarisation des élèves et le français tel qu'il est pratiqué et enseigné au collège, domaine appelé à disparaître dès lors que l'élève a acquis le niveau de compétence attendu pour suivre une scolarité normale dans une classe du cursus ordinaire (Centre National de Documentation Pédagogique 2000: 5).

Nos interesamos en esta ocasión por los fines y objetivos³ que esta enseñanza persigue en diferentes sistemas escolares de lenguas también distintas para valorar la manera en que se está desarrollando el español L2 en centros de nuestro país. Este tipo de docencia irrumpió en el panorama educativo español hace ya dos décadas a consecuencia de la llegada masiva de inmigrantes a España (Revenga 2003: 10). Desde entonces continúa su andadura no exenta de dificultades que atribuimos a diferentes razones. Por un lado, la falta de experiencia en este campo con lo que esto conlleva: desde la inexistencia de profesorado cualificado hasta la escasez de investigación teórica y aplicada sobre la que apoyar las propuestas organizativas y didácticas. Por otro, la no siempre decidida respuesta que las administraciones políticas y educativas han dado a los problemas surgidos en su proceso de implantación. Con todo, se han ido aportando soluciones a las múltiples facetas que esta enseñanza presenta y entre ellas

las que atañen a la concreción de los principios educativos –qué enseñar y para qué– que han de guiar su desarrollo en las aulas –cómo y cuándo enseñar, qué, cómo y cuándo evaluar–. En España los principios a los que hacemos referencia, para cualquier materia, aparecen redactados en documentos denominados *currículos*⁴.

Para orientar la práctica pedagógica del español como L2 han visto la luz varios de estos: el *Diseño curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares* (Hernández y Villalba 2001), la *Programación de español como segunda lengua en dos niveles educativos: Primaria y Secundaria* (Reyzábal 2002 y 2003) y *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria* (García Armendáriz *et al.* 2003).

Lo que aquí nos proponemos es comparar los objetivos del último currículo mencionado con los que se recogen en dos documentos que orientan la práctica pedagógica del inglés y el francés como segundas lenguas, en los sistemas escolares de Estados Unidos y Francia respectivamente. La elección de estos países se debe a que ambos cuentan con una larga tradición en la enseñanza que nos ocupa. El análisis de los tres documentos nos va a aportar una visión internacional y de conjunto, ya que los tres son próximos en el tiempo, ven la luz en un lapso de tiempo de seis años. En este periodo aparece también el *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (MCER 2002)⁵, documento concebido para unificar criterios en materia de enseñanza de lenguas en Europa y al que estamos obligados a tener también en cuenta en nuestro comentario por razones obvias.

Los objetivos en los documentos

Veamos, en primer lugar, el documento francés *Le français langue seconde* publicado por el Ministerio de Educación francés y elaborado por el *Centre National de Documentation Pédagogique*, a partir de ahora CNDP. En él se establece un doble fin para la enseñanza del francés L2:

Permettre à des enfants allophones, mono ou (pluri)lingues dans une ou des langue(s) autre(s) que le français, d'accéder à un bi ou (pluri)linguisme où le français est la langue de la communication scolaire et extra-scolaire; permettre à ces élèves, en même temps qu'ils acquièrent le français sous ses aspects les plus fondamentaux, d'entamer ou de poursuivre des études en français dans toutes les disciplines du collège (CNDP 2000: 5).

Por otra parte, la organización del aprendizaje del francés L2 se realiza en torno a tres grandes bloques de objetivos:

1. La competencia de comunicación que implica el conocimiento de un número de actos de habla o conductas discursivas que intervienen en el universo de la palabra y de intercambio comunicativo de los escolares (*ibid.*: 8)⁶. Se distinguen cuatro formas:

1.a. La comunicación fuera de la escuela, que, según el informe, el alumno puede adquirir rápidamente por su contacto diario con diferentes interlocutores de la comunidad. Como ejemplo de esta competencia cita la capacidad de comprender enunciados que aparecen en diferentes soportes (señales, carteles etc.) o escritos funcionales (como documentos administrativos) y que forman parte de la vida cotidiana.

1.b. La comunicación en la escuela. Aquella que los alumnos establecen con interlocutores adultos (profesores o personal del equipo directivo del centro) para hablar de la organización de sus estudios y del trabajo. Comprender las consignas de clase, intervenir en clase o entrar en relación con sus compañeros son algunos ejemplos de este tipo de comunicación.

1.c. La metacomunicación. Se refiere a la capacidad del propio alumno de reflexionar y hablar sobre las propias prácticas lingüísticas.

1.d. La comunicación especializada, cuyo objetivo es el de construir progresivamente un objeto de conocimiento dentro de las disciplinas escolares. Se incluyen en este apartado tanto la comunicación de los saberes propios de las materias (explicar el aparato reproductor, por ejemplo) como de habilidades propias de las actividades para la aprehensión de los saberes (tomar notas, saber leer un texto de ficción).

2. La competencia lingüística o competencia formal consiste en la expresión lingüística de las competencias que se acaban de mencionar: el conocimiento de las reglas que permiten producir oraciones y textos gramaticalmente aceptables.

3. La competencia cultural: el dominio de los códigos sociales, morales, ideológicos, estéticos, etc. que en una comunidad humana en particular dan valor a las conductas de los individuos, explican las relaciones que les unen y permiten interpretar su

producción cultural. Dentro de esta se incluyen también los códigos conversacionales, retóricos y los literarios.

En el ámbito norteamericano, la prestigiosa asociación americana TESOL (*Teachers of English to Speakers of Other Languages*) publicó el documento *The ESL Standards for Pre-K-12 students* ⁶, con un fin claramente expresado: “*to ensure that all students achieve the English language competence needed for academic success and for life in a literate culture*”⁸.

Los objetivos se formularon en términos de uso de la lengua en tres ámbitos, personal, social y académico:

1. Uso del inglés para establecer comunicación social dentro y fuera de la escuela. Además de la interacción social, este objetivo incluye el uso de la lengua, hablada y escrita, para la expresión personal, y en usos lúdicos del lenguaje.
2. Uso del inglés en contextos escolares, que consiste en la interacción en clase y el que tiene como fin obtener, procesar, construir y dar información de las disciplinas, tanto de forma hablada como escrita.
3. Uso del inglés de forma apropiada, social y culturalmente. Para ello los estudiantes tienen que saber ajustar no solo la lengua, sino los elementos paralingüísticos (código no verbal) al interlocutor o interlocutores, propósito y situación de comunicación.

Para el idioma español hemos elegido *Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes* (García Armendáriz *et al.* 2003), documento curricular vigente en un área geográfica española, la Comunidad Foral de Navarra, comunidad político-administrativa con competencias para la gestionar la Educación en ese territorio.

Las autoras del trabajo, elaborado a instancias del Depto. de Educación del Gobierno de Navarra, dejan claro el fin práctico con que fue concebido “(ha de) servir de herramienta que permita al profesorado y a los centros planificar y programar una enseñanza eficaz de E/L2, que facilite a los alumnos de lengua extranjera el acceso a la vida escolar en las mejores condiciones (*ibid.*:14)”.

En cuanto a los objetivos que se marca, encontramos dos de naturaleza lingüística junto a un tercero de dimensión pedagógica e intercultural:

1. La comunicación, entendida como comprensión y expresión de mensajes orales y escritos con adecuación, coherencia, cohesión y corrección, en todos los ámbitos comunicativos del niño o del adolescente: el ámbito personal, el escolar y el social.
2. El acceso a la lengua de instrucción, en el sentido de que la L2, en este caso el español se convierte no solo en la lengua de comunicación, sino también en lengua de aprendizaje, fundamental en el ámbito escolar y necesaria para la inserción en el mundo académico o laboral.
3. El desarrollo de la persona, aprendiendo a ser y a convivir en una sociedad plurilingüe y pluricultural, al amparo de unas normas y de unos valores universales, y al servicio de la adquisición de actitudes de cooperación y de participación en igualdad de condiciones.

(García Armendáriz *et al.* 2003: 14)

Comentario sobre los objetivos

Al lado de las peculiaridades que cada documento pueda mostrar como, por ejemplo, la intención del documento navarro de promover capacidades en los alumnos que exceden lo puramente lingüístico, o la del francés, que incide en el uso de la lengua para la reflexión lingüística, encontramos en ellos las características comunes que a continuación se exponen.

En primer lugar, vemos que los tres se hacen eco de la teorías predominantes sobre el lenguaje como producto de la comunicación en la interacción social. En este sentido, todos comparten el mismo enfoque⁹ del *MCER* (2002). Este, como es sabido, concibe el uso de la lengua –incluida la de la enseñanza– como un conjunto de acciones contextualizadas dentro de “distintos ámbitos (esferas de acción o áreas de interés) en los que se organiza la vida social” (*ibid.*: 26). Los usos lingüísticos se dan en situaciones concretas enmarcadas dentro de los diferentes ámbitos, de ahí que, como sugiere el *MCER* (*ibid.*: 48), sea importante tener en cuenta en qué ámbito ha de intervenir el alumno para capacitarle para ello. Efectivamente, los documentos hacen referencia a los tres ámbitos de acción en los que se desenvolverán los alumnos inmigrantes: el personal, el social y el educativo, y al tipo de comunicación que en ellos se produce.

En el ámbito social, la comunicación se establece principalmente con el fin de facilitar las relaciones entre individuos, generalmente de forma oral, aunque –como los documentos francés y español señalan– también a través de textos escritos. Se habla igualmente de

situaciones comunicativas en las que los alumnos se pueden encontrar fuera y dentro de la escuela. La competencia en los usos sociales del lenguaje se promueve en las aulas de L2, según apuntan los objetivos que estudiamos, pero también se produce espontáneamente por contacto con el medio. En este sentido, se considera que los alumnos inmigrantes se hallan en un “contexto mixto” de aprendizaje de la lengua, fruto de la combinación entre el contexto formal de instrucción en el aula y el contexto natural proporcionado por el entorno social (Reyzábal 2003: 29).

Como propia y exclusiva del ámbito educativo –documento norteamericano– se señala la comunicación especializada –documento francés–, con una variedad o registro de lengua, al que el documento español denomina *lengua de instrucción*¹⁰.

Este tipo de comunicación especializada va más allá del aprendizaje de los códigos lingüísticos de las materias del currículo. Los alumnos inmigrantes, a diferencia de los nativos, han de aprender también las convenciones discursivas propias de una nueva cultura educativa, como señalan Carrasquillo y Rodríguez (2002: x): “*Limited English proficient student not only need to know the content of the correct answer but also how to present that answer in a way that will be socially acceptable to the teacher and to the school community in general*”.

Por cultura educativa se entiende, como se deduce de la cita, una serie de convenciones que operan en las formas sociales de relación entre las personas implicadas en el proceso educador –profesores, alumnos, directivos de centros–. Este concepto hace referencia, además, a la forma en que se desarrolla la enseñanza: tipos de razonamiento intelectual o actividades cognitivas, así como las actividades del lenguaje a que dan lugar. Como Alptekin (1996: 57-58 *apud* Morgan 1999: 40-41) nos recuerda: “*task-based and problem-solving activities ... are not value-free modes ... they involve modes of communication which may not be in harmony with the traditions of some cultures, including learning conventions*”.

En nuestra opinión, es importante que el profesor de L2 sea consciente de la no universalidad de estas convenciones, ya que el desconocimiento de algunas de ellas o su generalización pueden estar en la base de dificultades de aprendizaje derivadas, precisamente, de la distancia entre la cultura escolar de la que proviene el alumno y a la que se incorpora. Otro escollo en la adaptación del estudiante a su nuevo ámbito escolar tiene que ver con la cultura lingüística que trae consigo y que puede ser diferente de la que encuentra en el nuevo entorno. Ambadiang (2003: 98-99) reflexiona sobre la influencia que la cultura lingüística de los inmigrantes subsaharianos tiene respecto a la enseñanza/aprendizaje del español y pone de manifiesto que su concepción instrumental del lenguaje choca con las

prácticas dedicadas a la reflexión lingüística, tan comunes en cursos de enseñanza de lenguas en países occidentales y en concreto en España.

Los aspectos a los que acabamos de aludir bien podrían formar parte del último objetivo que comentamos y que aparece en los documentos francés y norteamericano: la competencia cultural. El texto francés en concreto entiende como tal el conocimiento de los códigos culturales *lato sensu* –sociales, morales, etc.– que rigen una sociedad y permiten interpretarla. La adquisición de ese conocimiento servirá al alumno de base para saber cómo adecuar, en virtud de los códigos que operan en esa sociedad, sus actuaciones lingüísticas y gestuales a la situación concreta de comunicación, de manera que resulten aceptables social y culturalmente.

No podemos terminar este comentario sin incidir en la importancia de la separación que los tres currículos hacen de los usos sociales del lenguaje y de los usos especializados o propios del aprendizaje escolar. El psicolingüista Cummins (2002), que identifica los primeros con la lengua conversacional y los segundos con la lengua académica parece haber dado respuesta a la dificultad que la segunda supone para los alumnos inmigrantes. Efectivamente, se constata que estos, a pesar de que parecen haber adquirido competencia en la L2 después de un cierto tiempo en contacto con ella, no logran tener buenos resultados en las tareas escolares. Su teoría es que hay que considerar dos aspectos diferentes en el dominio del lenguaje, en el que entran en juego dos tipos de destrezas: las “destrezas comunicativas interpersonales básicas” (DCIB) y las “destrezas del dominio cognitivo del lenguaje académico” (DCLA)¹¹. Estas destrezas forman parte de un esquema conceptual que tiene en cuenta las exigencias cognitivas y los apoyos contextuales de los actos comunicativos. Así, las tareas comunicativas de los escolares pueden situarse en diferentes posiciones en la intersección de dos ejes: *tarea en contexto reducido/ tarea vinculada al contexto*, por una parte, y *tarea cognitivamente poco exigente/ tarea cognitivamente exigente*, por otra. Las DCIB están relacionadas con las habilidades sociales y suelen estar más vinculadas al contexto: “los participantes pueden negociar activamente el significado (*ex. gr.*, informando que no se ha comprendido el mensaje), y el lenguaje tiene el apoyo de un amplio conjunto de claves interpersonales y situacionales significativas” (*ibid.*: 85). Por el contrario, las destrezas de DCLA operan en contexto reducido que se basa, sobre todo, en claves lingüísticas de significado, es decir, en situaciones en las que la interpretación satisfactoria del mensaje depende del conocimiento que se tenga del propio lenguaje (*ibid.*: 85). Por ello, implican un desarrollo cognitivo-lingüístico superior que va evolucionando en complejidad a medida que

aumenta la edad de los alumnos y progresan los contenidos de enseñanza escolar. Son, por ejemplo, las destrezas que se ponen en juego al realizar tareas de una disciplina escolar cualquiera que implique manipular conceptos o resolver problemas.

Las DCIB y las DCLA así como su base teórica suponen, como hemos dicho, un intento de explicar la naturaleza de la L2 y su reconocimiento es necesario para desenvolverse con eficacia en el contexto socio-educativo concreto. Y, a pesar de que no deben ser consideradas como una propuesta teórica sobre la naturaleza del lenguaje –hecho en que Cummins insiste–, están influyendo actualmente en la teoría y en la práctica de la enseñanza a los alumnos que aprenden inglés tal como se recoge explícitamente en el documento norteamericano y se adivina en los otros dos. La distinción entre los aspectos conversacionales del dominio del idioma y aquellos otros de tipo cognitivo-académico es ya de obligada referencia en obras sobre la enseñanza de segundas lenguas en contextos escolares y han dado y están dando lugar a cambios importantes en aspectos metodológicos y de evaluación¹².

En cuanto a la relación entre el dominio del lenguaje académico y un mayor rendimiento escolar tal como lo entiende Cummins es ya una idea ampliamente aceptada (Vila 1987: 229, Unamuno 2003: 80). No hay que olvidar, sin embargo, que junto a este hay otros factores de muy diversa índole: sociológicos, actitudinales y, por supuesto, lingüísticos –como el bagaje lingüístico-cognitivo de los alumnos inmigrantes en su L1 (Vila 1987: 229)–, que influyen en el éxito o fracaso en las aulas¹³. Villalba señala a este respecto:

el aprendizaje de los contenidos escolares en una lengua L2 no solo se puede explicar en relación con los niveles de competencia lingüística, ya que si esto fuese así, el éxito escolar aumentaría en proporción al dominio que se poseyese de la nueva lengua o, en el caso de los nativos, de la materna. [...] El fracaso es un fenómeno multicasual (Villalba 2003: 11)¹⁴.

Conclusiones

Una vez examinados los objetivos de la enseñanza de tres idiomas como segundas lenguas plasmados en currículos de países diferentes observamos que los tres coinciden en perseguir unas metas comunicativas destinadas a hacer frente a las necesidades de los alumnos inmigrantes en los diferentes ámbitos de actuación en los que ha de participar, principalmente el social y el escolar. Podemos afirmar, por lo tanto, que el español en España está orientado por principios semejantes a los que impulsan este tipo de enseñanza en el

ámbito internacional y que estos parten de un enfoque comunicativo de la lengua, enfoque compartido con el documento base europeo MCER (2002).

Efectivamente, la comunicación interpersonal, que persigue la competencia de los alumnos en los usos sociales del lenguaje, y lo que se denomina “comunicación especializada”, que apunta a la adquisición de los usos propios de la lengua en las situaciones de enseñanza-aprendizaje de las disciplinas escolares, parecen ser el horizonte de la planificación educativa orientada a este tipo de alumnado.

Sería ahora de interés investigar el grado de cumplimiento de los objetivos marcados, así como los procedimientos metodológicos empleados para conseguirlos. Respecto al desarrollo del objetivo relacionado con los usos especializados en el ámbito escolar, del que hemos resaltado su especial importancia para el desarrollo de la competencia académica de los alumnos, parece constituir en nuestro país un mero desiderátum. Así parecen indicarlo estudios sobre las prácticas docentes de los profesores de E/L2 (cf. López Pérez 2006), la escasa oferta de cursos de formación sobre el tema o la práctica inexistencia de publicaciones científicas y de materiales didácticos que lo traten. Hechos que podemos fácilmente comprobar, por ejemplo, cotejando las actas de los últimos congresos dedicados a la enseñanza del español, como los de la Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera (ASELE) o los más recientes catálogos de las editoriales que se dedican a la enseñanza de español como LE o L2 como SGEL, Difusión, Santillana, entre otras.

NOTAS

1. Vid. en estos autores un resumen de las características comunes de estos programas.
2. De hecho, investigadores como Cenoz y Perales (2000: 119-120), basándose en las características compartidas, prefieren no considerarlos como tipos diferenciados sino como parte de un *continuum* en cuyos extremos se situarían una y otra dando así cabida a variantes de enseñanza intermedias como la inmersión parcial.
3. Téngase en cuenta que en el ámbito de la didáctica se distingue entre uno y otro: los fines son objetivos globales y los objetivos son concreciones de los fines.
4. El término *currículo* y el adjetivo *curricular* aparecen utilizados en nuestro trabajo con un sentido amplio de ‘documento de carácter formal en donde se recogen, los fines, objetivos, contenidos y pautas metodológicas de cualquier tipo de enseñanza’. Ahora bien, es preciso aclarar que normalmente no se trata de un documento único, sino que presenta diferentes grados de concreción en los que se adapta a las características de los centros y de los alumnos (Baralo 1998: 136). Así, el sistema educativo español, a partir de la Reforma de principios de los años noventa (ley LOGSE) cuenta con un *Diseño curricular de base* elaborado por el Ministerio de Educación español. A partir de él se redactan los *Proyectos curriculares* de los

centros y, en un último nivel de concreción, las *Programaciones didácticas*, elaboradas por los Jefes de Departamento, que los profesores aplican directamente en las clases.

5. La referencia bibliográfica de este documento la hacemos con la abreviatura del título y no con el nombre del autor o institución que lo elaboró, como venimos haciendo con las otras. Y ello es debido a que esta forma parece ser ya de uso común en la investigación española actual como comprobamos en los diferentes artículos que forman parte de uno de los últimos trabajos publicados sobre enseñanza de español como LE y L2, el *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, editado por J. Sánchez Lobato y M. I. Santos Gargallo (2004).

6. Las palabras textuales del documento son las siguientes “*définie à partir d’un certain nombre d’actes de langage ou de conduites de discours tels qu’ils interviennent de manière privilégiée dans l’univers de parole et d’échange d’un collégien*”.

7. Este acrónimo hace referencia a la enseñanza obligatoria en ese país, que se extiende desde lo que ellos llaman *pre-kindergarden* –correspondiente a nuestro tercero de Educación infantil– hasta el grado 12, esto es, a las edades comprendidas entre 5 y 17 años.

8. En la bibliografía este documento aparece en la entrada TESOL. No aportamos páginas en las referencias tomadas de él porque no constan en la versión *on line* que hemos manejado. Estas palabras, en concreto, aparecen en el párrafo con el encabezamiento “*Goals for ESOL learners*”, dentro del apartado “*ESL Standards Introduction: Promising Futures*”.

9. Entendemos *enfoque* tal como lo define Baralo (1998: 137): ‘el conjunto de ideas y principios que constituye el modo de entender el proceso de enseñanza-aprendizaje’.

10. Para una caracterización teórica de la *lengua de instrucción* vid. López Pérez (2008).

11. Las abreviaturas inglesas correspondientes son *BICS* (*Basic Interpersonal Communicative Skills*) y *CALP* (*Cognitive Academic Language Proficiency*).

12. Por citar algunas de ellas: Postigo (1998: 265-266) y Ruiz Bikandi (2000).

13. La misma idea aparece más desarrollada en un trabajo reciente del autor, que se encontrará en la bibliografía en la entrada Hernández y Villalba (2004: 1238-1241).

14. Carrasquillo y Rodríguez (2002: 31) concretan los siguientes: el grado de desarrollo intelectual/académico que los niños han adquirido en su primera lengua, sus experiencias educativas y personales, la medida en que sus padres están involucrados en el seguimiento académico de sus hijos y la riqueza de los contenidos académicos en la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

AMBADIANG, T., 2003, “Cultura lingüística y enseñanza/ aprendizaje del español/ L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos”, *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*, *Carabela* 53, 81-103.

BARALO, M., 1998, “Los modelos, los currículos, los enfoques y los métodos: ¿por qué no la didáctica de E/LE?”, Moreno Fernández, F. *et al.* (eds.), *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 133-138.

CARRASQUILLO, A. y RODRIGUEZ, A., 2002, *Language Minority Students in the Mainstream Classroom*, Philadelphia, Multilingual Matters.

CASSANY, D. *et al.*, 1994, *Enseñar lengua*, Barcelona, Graó.

- CENOS IRAGUI, J. y PERALES, J., 2000, "Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas", Muñoz, C. (ed.), *Segundas Lenguas: adquisición en el aula*, Barcelona, Ariel, 109-125.
- CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE, 2000, *Le français langue seconde*, Paris, Ministère de l'Éducation.
- CUMMINS, J., 2002, *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid, MEC y Ediciones Morata, (trad. por P. Manzano).
- GARCÍA ARMENDÁRIZ *et al.*, 2003, *Español como segunda lengua (E/ L2) para alumnos inmigrantes*, Pamplona, Departamento de Educación del Gobierno de Navarra
- GARCÍA SANTA-CECILIA, A., 1995, *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- HERNÁNDEZ, M. T. y VILLALBA, F., 2001, *Diseño Curricular para la enseñanza del español L2 en contextos escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- HERNÁNDEZ, M. T. y VILLALBA, F., 2004, "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dirs.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 1225-1258.
- LÓPEZ PÉREZ, M. V., 2006, "La enseñanza de Español/L2 en Navarra: noticia sobre el perfil profesional, las prácticas docentes y las expectativas de los profesores", *Huarte de San Juan. Revista de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales* 8, Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 97-127.
- LÓPEZ PÉREZ, M. V., 2008, "La lengua de instrucción (LI): aproximación teórica y perspectivas de análisis en el marco de la enseñanza del español/L2", *RESLA* 20, 85-104.
- MCER, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Instituto Cervantes.
- MORGAN, C., 1999, "Teaching history in a foreign language: what language?", Masih, J. (ed.), *Learning through a foreign language: models, methods and outcomes. CILT*, St. Martin's College, Lancaster, 30-45.
- POSTIGO, R. M., 1998, "Modelos de educación lingüística en contextos de lenguas en contacto", Mendoza Fillola, A. (coord.), *Conceptos clave en Didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Institut de Ciències de l'Educació, Universitat de Barcelona, 265-274.
- REVENGA, N., 2003, "Lenguas de origen, lengua de adopción", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 45, 8-10.
- REYZÁBAL, M. V. (coord.), 2002, *Programación de español como segunda lengua. Educación Primaria*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- REYZÁBAL, M. V. (coord.), 2003, *Programación de español como segunda lengua. Educación Secundaria*, Comunidad de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Promoción Educativa.
- RUIZ BIKANDI, U. 2000, "La adquisición de la segunda lengua", Ruiz Bikandi, U. (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Editorial Síntesis, 67-100.

- SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, M. I. (dirs.), 2004, *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL.
- SERRA, J. M. y VILA MENDIBURO, I., 2000, “Las segundas lenguas y la escuela”, Ruiz Bikandi, U. (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*, Madrid, Editorial Síntesis, 17-42.
- TESOL, 1997, *Advancing the Profession: ESL Standards for pre-K-12 students. On line edition*, disponible en < http://www.tesol.org/s_tesol/seccss.asp?CID=113&DID=1583>.
- UNAMUNO, V., 2003, *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona, Graó.
- VILA, I., 1987, “Lengua materna, lengua de instrucción y enseñanza bilingüe en el estado español”, *Innovación en la enseñanza de la lengua y la literatura*, Madrid, MEC, 229-234.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., 2003, *Comprensión del discurso expositivo del profesor en contextos escolares por estudiantes nativos y no nativos*, trabajo de investigación inédito presentado para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados en Lingüística Aplicada a la Enseñanza del Español como Lengua Segunda, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.