

Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes

Félix Villalba y Maite Hernández

E.P.A «Agustina de Aragón» Móstoles (Madrid)

maiteifelixuned@yahoo.es

En los últimos veinte años la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes se ha convertido en una actividad habitual en la mayor parte de los centros educativos. En consecuencia, las distintas administraciones educativas han destinado medios y recursos humanos específicos para la atención a los alumnos extranjeros, aunque con diferencias muy significativas en cuanto a la concepción de los programas y a la finalidad de los mismos.

Es evidente también, que la situación ha evolucionado notablemente a lo largo de este tiempo, produciéndose cambios espectaculares que difícilmente se podían imaginar en un principio. Tanto es así, que en muchos aspectos España se encuentra por delante de otros países de nuestro entorno. Existe una inversión mayor, una actitud positiva generalizada respecto al tratamiento educativo que se ha de ofrecer a los inmigrantes, una implicación decidida de diferentes instituciones, etc. Sin embargo, todos estos cambios y avances no se han traducido en unos niveles más altos de efectividad en la labor educativa. Los centros públicos se siguen enfrentando a los mismos problemas que hace años respecto al nivel de aprendizaje de la lengua de los estudiantes extranjeros y a su incorporación a los planes de estudio generales.

En las siguientes páginas analizamos la evolución que ha experimentado la enseñanza de una segunda lengua (L2) en nuestro país. Proponemos una reflexión terminológica sobre el concepto de L2 y, por último, planteamos una serie de propuestas sobre algunas de las áreas que aún quedan por desarrollar en este campo.

1. Cambios en la enseñanza de una L2 a inmigrantes en España

El inicio de la atención educativa a la población inmigrante fue, como todos los inicios, un tanto caótico. Ni se sabía cómo actuar con este colectivo ni, sobre todo, cómo encajar ese nuevo *fenómeno*.

El problema fundamental de aquellos años consistió en pensar que la inmigración iba a ser algo pasajero. Costaba admitir que España hubiese cambiado tanto hasta convertirse en un país receptor de inmigración. En consecuencia, no se adoptaron medidas adecuadas para afrontar el número, cada vez mayor, de extranjeros que llegaron en años posteriores. La administración central de entonces creyó que la forma más adecuada de atender este *problema* era desde la estructuras de las ONG. Así por ejemplo, Cruz Roja destacó en el trabajo social y educativo con los inmigrantes que llegaban a las grandes ciudades. Por entonces tampoco existía una gran preocupación social por la inmigración; aún no era un grupo social numeroso por lo que no se vivía como un problema.

En el plano educativo, el instrumento legislativo del que se disponía entonces era la Ley de Compensación Educativa¹ que se acababa de aprobar por aquellos años. Se creyó que, en el marco de esta ley, se podrían atender de forma adecuada a los niños y jóvenes inmigrantes. En pocos casos el número de alumnos extranjeros permitía formar grupos específicos en los centros educativos.

Como resultado, la atención a este tipo de alumnado quedó del siguiente modo:

- a. Para adultos: fueron las ONG, las organizaciones sindicales y las asociaciones religiosas las que se encargaron de organizar cursos de enseñanza de L2 y de alfabetización. Algunos centros de adultos de la red pública también trabajaron en este campo, aunque no de forma generalizada, pues no existía una normativa específica al respecto.

Parte de la actual consideración asistencial del trabajo con inmigrantes tiene su explicación en esta situación inicial.

- b. Para niños y jóvenes: se les escolarizó siguiendo criterios de inmersión total en la nueva lengua. Se entendía que el medio escolar era lo suficientemente potente en estímulos como para facilitar el aprendizaje de la L2. Por otra parte, se creyó (y este era el principal motivo) que lo importante era destacar lo que de común tenían estos niños con sus compañeros españoles. De acuerdo con la Ley de Compensatoria, se les atendía durante unas horas fuera del aula ordinaria en grupos que, por entonces, eran mixtos: había estudiantes extranjeros junto a otros nativos con diferentes problemas de aprendizajes. Este es el origen del tratamiento compensatorio que ha tenido la enseñanza de L2 en contexto escolar.

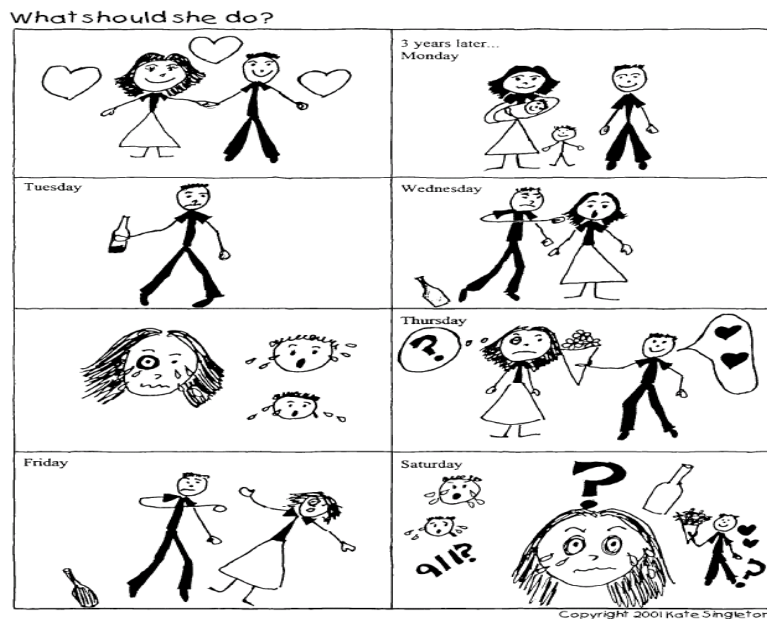
También, fue este primer momento un tiempo de *inventos*. Durante muchos años resultó normal la demanda de una metodología específica para el trabajo con inmigrantes. Demanda motivada, en cierta medida, por las concepciones anteriores sobre los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por metodología se entendía un conjunto de procedimientos didácticos para utilizar específicamente con estudiantes extranjeros y sin ninguna relación con la didáctica de idiomas. Esta actitud estaba en parte motivada por los propios materiales de idiomas de que se disponía. El profesor comprobaba que en los manuales de lenguas extranjeras se recogían temas alejados de los intereses y necesidades de los estudiantes inmigrantes. Este hecho, junto al desconocimiento de la propia estructura y recursos didácticos empleados en ellos, llevaba al profesor a demandar *algo distinto*.²

El resultado fue la elaboración de manuales y materiales diversos que, lógicamente, reflejaban el mundo de entonces y también, las concepciones pedagógicas a las que antes aludíamos. Por lo general, se trataba de materiales pobremente editados y sin relación con la didáctica de idiomas. Ejemplos de materiales de este tipo también los podemos encontrar en otros países con una mayor tradición migratoria, como es el caso de este material editado en Estados Unidos sobre “historias de vida”.

¹ Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

² Desde entonces, la demanda de una metodología específica ha sido una constante en la didáctica de las L2. En algunas ocasiones parece que se reivindica una metodología en función de las características socioeconómicas de los estudiantes. En otras, lo que se buscaba eran procedimientos didácticos distintos a los que se emplean en la enseñanza de idiomas. Como resultado, se ha ido imponiendo la creencia de que esta es un área en la que *todo vale*.

Imagen 1



Actualmente la situación ha experimentado un cambio sustancial tanto en el número y variedad de programas educativos existentes, como en la edición de materiales y formación del profesorado.

Paulatinamente los centros de Educación de Adultos se están incorporando a la enseñanza de lenguas a extranjeros, aunque siguen desempeñando un papel fundamental en este campo las ONG, los sindicatos y las asociaciones de diverso tipo.

En cuanto a la escolarización de niños y jóvenes extranjeros las diferentes comunidades han seguido dos modelos básicos: la integración plena y la integración estructurada. En el primero se escolariza a los inmigrantes atendiendo a su trayectoria escolar previa y a su edad, asignándole un grupo ordinario dentro del centro escolar. El estudiante puede recibir o no, dependiendo de las disponibilidades del propio centro, una atención específica en momentos diversos de la jornada escolar. Tradicionalmente esta tarea se le encomendaba al profesor de compensatoria, aunque también podía encargarse a otros profesionales diferentes: el de audición y lenguaje, el orientador, el profesor generalista o los especialistas de las distintas materias.

La segunda opción consiste en escolarizar a los estudiantes inmigrantes en grupos específicos de enseñanza de L2 como paso previo a su incorporación a un grupo ordinario³. En ambos casos, el resultado de los programas es muy limitado debido, entre otras, a las siguientes razones:

- Problemáticas diversas que acompañan a estos alumnos (niveles previos de escolarización, actitud ante la lengua...).
- Input en la L2 limitado y no siempre significativo.
- Escasas oportunidades para usar la nueva lengua.

³ Esta opción, con implantación en muy pocas comunidades es, sin embargo, la que más garantía de éxito puede proporcionar, especialmente entre estudiantes de más edad.

Estos tres factores están íntimamente relacionados pues enlazan con dos de las ideas más ampliamente difundidas sobre el aprendizaje de lenguas por jóvenes inmigrantes. La primera plantearía que no hace falta hacer nada especial para que los niños y jóvenes aprendan la nueva lengua, basta con exponerlos a la misma y dejar que el medio, en este caso la escuela, se ocupe de lo demás. De este modo, no es necesario un artificio didáctico importante (currículos específicos de L2, materiales adaptados, profesorado especialista...), basta con dejar que se desarrollen las capacidades innatas del sujeto para que se produzca el aprendizaje. La otra idea defiende que el medio escolar proporciona suficientes oportunidades para que el estudiante entre en contacto con una lengua rica y significativa y, sobre todo, para que la use según se va aprendiendo. Se cumplirían así los dos requisitos básicos propuestos por Krashen para garantizar el aprendizaje pero, la realidad de las aulas es muy diferente. Como plantea Mohan (1986), el *input* de la escuela es menos significativo de lo que habitualmente se puede suponer pues plantea unos temas y unas exigencias cognitivas que no siempre enlazan con los intereses del estudiante, especialmente según se avanza en la escolaridad. Por otra parte, en el medio educativo no siempre se cuenta con oportunidades suficientes para hablar, pues el silencio se sigue valorando como requisito básico para la acción didáctica. Junto a esto, en los programas de inmersión estructurada, el estudiante apenas está en contacto con compañeros nativos⁴, sólo en algunas áreas *comodín* que, como indica Mohan, plantean pocas exigencias lingüísticas.

2. Ideas erróneas y lugares comunes sobre la enseñanza de L2 a inmigrantes

Como ocurre con otras actividades educativas, en la enseñanza de L2 se manejan una serie de ideas erróneas y estereotipos que condicionan su funcionamiento. Algunas de ellas son generales a la didáctica de lenguas, como recoge acertadamente McLaughlin (1992): la superioridad del niño para el aprendizaje, la mayor rapidez para el aprendizaje cuanto más pequeño es el niño y mayor es la exposición a la L2, se aprende una L2 cuando se puede hablar y, por último, todos los niños aprenden igual. Otras, por el contrario, se derivan de los prejuicios sociales sobre los inmigrantes y que se materializa en las siguientes áreas:

2.1 La formación del inmigrante

Generalmente se considera que el inmigrante posee una formación académica y una cualificación laboral muy bajas. El estereotipo social imperante está formado por un hombre africano, analfabeto o con estudios primarios incompletos y sin ninguna preparación técnico-profesional. El inmigrante es siempre alguien incompleto, con carencias: no sabe, no tiene, no puede (Pallaud, 1992). De este modo hay que dotarle de múltiples y variados recursos: para la vida social, para la vida personal, para el trabajo... Este sentido asistencial resulta difícil de eliminar, por lo que aún persiste debido, en parte, a que enlaza con los estereotipos sociales que existen sobre esta población. En el campo educativo, esta concepción carencial se ha traducido en la preeminencia de un marcado tratamiento compensatorio de los estudiantes inmigrantes. El resultado es un cierto aire de fatalismo al suponer que difícilmente se podrán compensar tantos desfases como arrastran los alumnos. Sólo en algunos casos (estudiantes rumanos, búlgaros...) se espera un cierto éxito escolar.

⁴ Hablantes de la L2 como LM con independencia del lugar de nacimiento.

Imagen 2

IDEAS SOBRE LOS INMIGRANTES		
Múltiples carencias	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos y destrezas sociales • De adaptación social y de desarrollo personal • Preparación profesional 	TRATAMIENTO ASISTENCIAL
Dificultades económicas	<ul style="list-style-type: none"> • Escasos recursos económicos • Infravivienda • Precariedad en el trabajo 	
Escasa formación	<ul style="list-style-type: none"> • Gran número de analfabetos • Estudios primarios incompletos 	TRATAMIENTO COMPENSATORIO

Algunos de estos estereotipos apenas tienen una base real, ni tan siquiera en los primeros momentos de la llegada de trabajadores inmigrantes a nuestro país. Pensamos en el inmigrante como el desfavorecido social sin saber la historia y circunstancias que le rodean (Miquel, 1995). Un simple recorrido por las noticias de actualidad de los periódicos españoles ofrece titulares como éste:

Imagen 3

LA VANGUARDIA .es
Actualizado a las 16:15h

El 43% de los inmigrantes trabaja en empleos por debajo de su cualificación

- La mitad de los inmigrantes con documentación trabaja con contratos temporales
- Un 63% de los españoles cree que sólo los inmigrantes con papeles deben tener los mismos derechos

España lidera la clasificación de países desarrollados que más desaprovecha la formación profesional de los inmigrantes, aunque también la de la población nativa

Bien es cierto que también hay otros de muy diferente orientación pero que, sin embargo, son los que más destacan en la opinión pública (Van Dijk, 2005; Collantes, 2006).

La inmigración siempre es un fenómeno multicausal con motivaciones muy diversas: económicas, sociales, políticas, de desarrollo personal... Pero aunque se debiese únicamente a razones económicas, habría que determinar en qué medida ésta influyen en el aprendizaje de una L2. Basta un simple recorrido por la literatura científica sobre adquisición de L2 para advertir que la situación económica de los aprendices no es una variable determinante en este tipo de investigaciones (Larsen-Freeman y Long, 1994). Respecto al nivel de estudios y preparación de los estudiantes existe una mayor discrepancia. Por lo general se reconoce su importancia, pero del mismo modo que el tiempo de permanencia en el país⁵, la edad de llegada o el contacto con nativos (Fennelly y Palasz, 2003; Chiswick y Repetto, 2000). Una interpretación muy interesante, es la que relaciona este dato con la mayor o menor facilidad para acceder y participar en procesos de formación reglada (Gillian, 1999). Es decir, con el tipo de formación que se recibe, más que con el proceso de aprendizaje en sí. En este sentido, gran parte de las ideas que se manejan respecto a la preparación académica de los estudiantes inmigrantes se establecen con relación al conocimiento que pueden tener respecto a determinadas técnicas y conceptos escolares. Miquel (*op.cit*), en los años noventa ya advertía de la necesidad de reflexionar respecto a estos componentes en los materiales para inmigrantes. También, Lily Wong-Fillmore (1991) señala como la familiarización respecto a estas técnicas y procedimientos de aprendizaje escolar desvirtúan muchas de las investigaciones emprendidas hasta ese momento sobre adquisición de lenguas.

2.2. La sobrevaloración de los aspectos económicos y culturales

Como consecuencia de esta visión parcial del inmigrante y de la inmigración, se tiende a valorar en exceso los componentes económicos y culturales. De este modo, se suele considerar que se trata de estudiantes distintos al resto de aprendices extranjeros porque básicamente, son diferentes. Y es así, como se entra en un terreno de subjetividades y estereotipos sobre las características de los estudiantes, según señalábamos al principio de este trabajo.

Demostrar que determinadas *culturas* están más próximas o distantes de la nuestra o hablar de la situación económica de los estudiantes inmigrantes desborda los objetivos que aquí nos planteamos. Estos componentes nos interesan en la medida en que sobre ellos se establece un primer nivel de discriminación en función del origen, nacionalidad y grupo cultural de los alumnos extranjeros (González, 2001), pues se considera que determinadas culturas maternas dificultan el proceso de aprendizaje de los nuevos estudiantes (Hakuta y Feldman, 1996).

Una de las expresiones más clara de esta práctica discriminatoria tiene que ver con las expectativas que se tienen respecto a los diferentes grupos de alumnos. Así por ejemplo, se suele considerar que los inmigrantes apenas necesitan alcanzar más que un mínimo nivel de dominio de la L2 para dar respuesta a las necesidades básicas de la vida cotidiana. En contraste, en los grupos de aprendizaje de LE se plantea como objetivo un progreso constante en el dominio de la nueva lengua con una gradación clara de niveles y una secuenciación de contenidos.

En los propios centros educativos en los que están escolarizados estos estudiantes inmigrantes también puede observarse esta desigualdad de expectativas si comparamos:

⁵ Carliner (2000) calcula que el nivel de dominio de la L2 aumenta en torno a un 1,1% por año de permanencia en el país de acogida. Si se está escolarizado el porcentaje llega a incrementarse en un 5%.

- Los programas de enseñanza de idiomas dirigidos a estudiantes nativos y extranjeros.
- Las prácticas concretas de enseñanza de las materias curriculares

En el primer caso, apenas guarda relación la enseñanza de los idiomas que forman parte del currículum con la de la segunda lengua. Frente a prácticas reguladas por currículos, materiales específicos de idiomas, profesorado especializado y procedimientos didácticos claros y estandarizados, en las segundas lenguas impera la improvisación. En consecuencia, como no se esperan grandes resultados ni progresos de estos estudiantes apenas se dispone de datos precisos sobre su evolución y nivel de dominio de la L2 (Hakuta y Valdés, 1994; De Bot, Driessen y Jungbluth, 1991⁶).

Las diferencias también se extienden a las prácticas docentes y procedimientos didácticos empleados en el trabajo de las diferentes áreas curriculares. Así, frente a objetivos y procedimientos precisos y evaluables, con los estudiantes extranjeros cuesta precisar los términos de su proceso educativo. Se postulan fines amplios y poco claros por lo que también cuesta concretar los contenidos de trabajo (Rueda y García1994⁷).

Imagen 4

CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ESTUDIANTES NATIVOS Y EXTRANJEROS

Con el estudiante inmigrante	Con los estudiantes nativos
• Fines idealistas/ utópico	• Análisis y objetivos "realistas"
• Hincapié en actitudes	• Mayor valor a contenidos referidos a conceptos y procedimientos.
• Valores igualitarios	• Tratamiento individualizado
• Objetivos educativos difusos	• Metas claras y generales del proceso educativo.
• Bajo nivel de exigencia individual.	• Insistencia en el trabajo diario y en las actitudes de superación individual.

Para Waxman y Tellez (2002:7) estos problemas se deben al desconocimiento que tiene el profesor sobre los jóvenes inmigrantes⁸ lo que se traduce, en inadecuadas expectativas y en prácticas educativas simples que refuerzan la pasividad de los estudiantes:

⁶En estos dos estudios se presentan dos aspectos diferentes de la evaluación de los alumnos inmigrantes. El primero, analiza los problemas que plantea la exclusión de estos aprendices de las pruebas generales de evaluación académica (National Assessment of Educational Progress –NAEP- en EE.UU). El segundo plantea la dificultad que conlleva la evaluación de los programas de estudiantes inmigrantes para la continuidad de los mismos.

⁷ Realizan un interesante estudio sobre las creencias del profesor y los procedimientos que utiliza respecto a la lectura con estudiantes inmigrantes.

⁸ Desconocimiento que es mucho mayor entre responsables educativos e, incluso, formadores de profesores lo que plantea también, unas consecuencias diferentes por el ámbito de actuación de cada uno.

“[los inmigrantes].. and other minority students have often been denied the opportunity to learn higher level thinking skills because of the belief that they must demonstrate the ability to learn basic knowledge before they can be taught higher skills”

[a los inmigrantes, como a otros estudiantes minoritarios, a menudo se les niega la oportunidad de aprender estilos de pensamiento más desarrollados, debido a la creencia de que ellos deben demostrar la capacidad de aprender estilos básicos de aprendizaje, antes de que puedan enseñárseles habilidades más altas]

En resumen, el énfasis de los componentes socioeconómicos y culturales distorsiona el tratamiento educativo que reciben los aprendices inmigrantes de forma que, por lo general, para estos estudiantes existe un único nivel de dominio de la nueva lengua que se define en términos absolutos: o se conoce o no se conoce la L2. Ese mismo nivel de imprecisión se da con los conocimientos curriculares que se establecen para el grupo autóctono y que se extrapola, sin ningún tipo de adaptación, al resto de alumnos.

2.2. La necesidad de buscar “nuevas” soluciones

Como señalábamos al principio de este trabajo, cuesta admitir que las propuestas generales de didáctica de idiomas también sirvan para estudiantes inmigrantes que poseen una LM diferente a la de la comunidad de llegada. Desde hace veinte años, ha sido una constante la reivindicación de metodologías específicas para aplicar con este grupo de alumnos. Actualmente, esta reivindicación se ve avalada por propuestas de toda índole que, por lo general, carecen de una puesta en práctica directa y de las que, en muchos casos, sólo se dispone de modelos para los primeros cursos de E. Primaria.

¿Por qué se llega a esta situación? Por diferentes motivos, el primero de ellos, por el desconocimiento tanto de los alumnos, como de sus necesidades de aprendizaje y del funcionamiento concreto de los centros educativos.

Waxman *et al.* (1994) plantean que los problemas derivados del desconocimiento acerca de los aprendices inmigrantes son básicamente, tres:

- a. Incremento de los estudiantes que no reciben una atención educativa específica en programas destinados a facilitar su incorporación al sistema educativo.
- b. La inapropiada cualificación de los profesores.
- c. Prácticas educativas *simplificadas*

Como resultado, se justifican y respaldan prácticas que suponen un claro retroceso pedagógico en el campo de la didáctica de idiomas e, incluso, de la pedagogía en general (Helot y Young, 2002; Brunn, 1999). Propuestas y prácticas metodológicas que podríamos incluir en esa *Pedagogía de la Pobreza* de la que habla Haberman (1991) que tiende a excluir a los estudiantes de los modelos pedagógicos convencionales, que fomenta la pasividad, que reproduce estilos de aprendizaje simples y que plantea secuencias didácticas directivas...

En segundo lugar, por el desconocimiento también, de las propuestas y enfoques metodológicos de enseñanza de lenguas, lo que impide que se puedan diseñar adaptaciones para su aplicación en el campo de las L2. Este hecho sirve para reforzar los estereotipos existentes sobre los inmigrantes, al tiempo que abre las puertas a lo que se podría llamar el negocio de los métodos alternativos para los diferentes.

Por último, por la falsa idea de que la inmigración es un fenómeno novedoso para el que todavía no se puede ofrecer una respuesta educativa adecuada. Esta es una idea que ha estado presente en todos los trabajos y debates sobre el tema a lo largo del tiempo. Pero curiosamente, también es una idea que sigue manteniéndose invariable pese al paso tiempo. Es como si al hablar de inmigración el tiempo se detuviese y no pudiésemos salir de ese *primer momento* al que, como Sísifo, volvemos continuamente. Y vuelven gran número de profesores y responsables educativos cuando se incorporan por primera vez a los programas de L2. Y vuelven también, algunos investigadores cuando se interesan por este campo sin tener en cuenta los trabajos ya realizados. Y vuelven, y esto es aún más grave, muchos formadores de profesores que ven en este punto inicial un lugar ideal para justificar su falta de propuestas concretas.

No sabemos si en otras áreas de conocimiento se producen los mismos errores pero, en el caso de la enseñanza de lenguas a inmigrantes, es común ignorar lo que se ha hecho no sólo en otras comunidades sino también, en la propia e, incluso, en la misma localidad o centro educativo⁹.

Unas veces el desconocimiento se debe a dificultades para acceder a los trabajos e investigaciones que se han elaborado con el tiempo. En este sentido, ha faltado un centro de referencia para la recopilación y difusión de estos materiales (sólo la labor emprendida por el *Foro para la Inmigración del Instituto Cervantes*¹⁰ ha paliado en parte esta necesidad) En otras ocasiones, el desconocimiento ha sido impulsado por las propias administraciones educativas al exigir a los profesores la elaboración de materiales propios para la enseñanza de lenguas. El resultado es que se siguen produciendo los mismos materiales y recursos didácticos que hace 10 ó 15 años aunque, en algún caso, con soportes diferentes. Materiales que, por lo general, se caracterizan por:

1. Importancia excesiva del componente léxico.

Suelen ser recopilaciones de entradas léxicas agrupadas según diferentes criterios temáticos. Están ilustradas con dibujos e imágenes de diferente calidad y en algún caso, se incluye la traducción a los idiomas de los estudiantes.

2. Unidades temáticas diseñadas para los primeros cursos de E. Primaria.

Con independencia de la edad de los aprendices, las propuestas presentan secuencias y referentes simples según modelos de la primera etapa de E. Primaria.

3. Ausencia casi total de explicaciones gramaticales, pragmáticas, discursivas...

Se considera que estos componentes lingüísticos sólo se pueden tratar en cursos más avanzados cuando los estudiantes poseen un nivel mayor de dominio de la L2. Idea que se ve reforzada también, cuando se trabaja con alumnos con desigual escolarización. En los casos en los que se decide incluir la gramática apenas se pasa de secuencias simples como el género y número, la flexión en presente y sólo en algunos verbos...

⁹ En esta línea, se está generando últimamente un discurso de justificación de los localismos que viene a reivindicar la singularidad de lo propio. Lo que ocurre en cada centro escolar o localidad es tan particular que exige metodologías y materiales diferentes de todo lo demás. No sabemos si este comportamiento tiene un fundamento pedagógico real o no, lo que nos preocupa es que sólo se articule para el caso de los estudiantes inmigrantes.

¹⁰ <http://www.cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb>

4. Ausencia de un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas.
5. Falta de una programación organizada según criterios lingüísticos.

Al carecer de una secuencia lingüística no se puede contemplar una progresión de los estudiantes, por lo que es difícil evaluarlos de manera adecuada. Los materiales así elaborados se reducen a una serie de unidades didácticas sueltas, sin relación entre sí, o con una relación solamente temática.

En resumen, hablar de nuevos planteamientos metodológicos para la enseñanza de lenguas a inmigrantes cuando aún no se conocen ni dominan las propuestas *convencionales*, nos parece un auténtico despropósito e irresponsabilidad.

Entendemos que los verdaderos retos de la atención escolar a alumnado extranjero son:

1. La estabilización de las plantillas docentes.
2. El reconocimiento específico de este tipo de actividad educativa.
3. La formación y actualización profesional de profesores y responsables educativos.
4. La elaboración de currículos de enseñanza de L2.
5. La utilización de materiales específicos.

Hasta ahora es el profesor el responsable de todo: de formarse, de adoptar actitudes adecuadas, de elaborar materiales, de investigar... A nuestro entender, hay que proporcionarle herramientas concretas y útiles para que las pueda aplicar en su tarea concreta. Instrumentos que elaboren especialistas y que puedan ser adaptados por los diferentes equipos docentes con indicaciones previas, claras y sencillas.

Vemos con preocupación que todo este complejo de metodologías y panaceas didácticas está contribuyendo a ese desánimo que experimentan muchos profesores tras un tiempo de permanencia en los programas. Y es que, es complicado probar y adaptar propuestas metodológicas cuando no se conocen muy bien, cuando se carece de la formación y los medios necesarios o cuando están pensadas para otras realidades. Es el caso de lo que ocurre con modelos como el SIOP que cuando se intentan aplicar a la realidad de la escuela española fallan, pues están concebidos para los programas bilingües en un sistema escolar y pedagógico concreto, como es el norteamericano.

Todo esto, unido al aumento de actitudes de rechazo hacia la población inmigrante está provocando un cierto retroceso en esta área. Involución que, entre otros aspectos, se manifiesta en:

1. Readaptación o supresión de los programas específicos para alumnado migrante.
2. Disminución de los recursos humanos y materiales dedicados.
3. Estancamiento de la producción editorial.

3. Nuevas líneas de trabajo y propuestas de actuación

Las nuevas condiciones socioeconómicas que se están dando en la Comunidad Europea que facilitan la movilidad de trabajadores, así como la evolución demográfica de los países integrantes, auguran un futuro floreciente para la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, la evolución de esta disciplina exige que se aborden cuestiones terminológicas y lingüísticas sobre el significado del concepto de Segundas Lenguas y sobre los aspectos contextuales en el aprendizaje y uso de una nueva lengua.

3.1. El estudio del contexto en el aprendizaje de lenguas

Antes que nada creemos que hay que proporcionar una adecuada caracterización y definición de esta área educativa para evitar la confusión de conceptos e interpretaciones que hasta ahora se está produciendo. La enseñanza de una L2¹¹ es básicamente una actividad educativa relacionada con la didáctica de idiomas que plantea secuencias y recursos metodológicos comunes a la misma, aunque adaptados a los diferentes contextos en los que se desarrolla. La posible relación con otras propuestas educativas por ejemplo, con los enfoques interculturales, se establece en la medida en que el estudiante extranjero puede participar en dichas actividades como un sujeto más.

Desde esta perspectiva, hay que entender al inmigrante como un aprendiz de lenguas cuyo proceso de aprendizaje está condicionado por factores contextuales derivados del contacto directo con la comunidad de habla.

En esta situación, el contexto está formado por un amplio conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económico, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica.

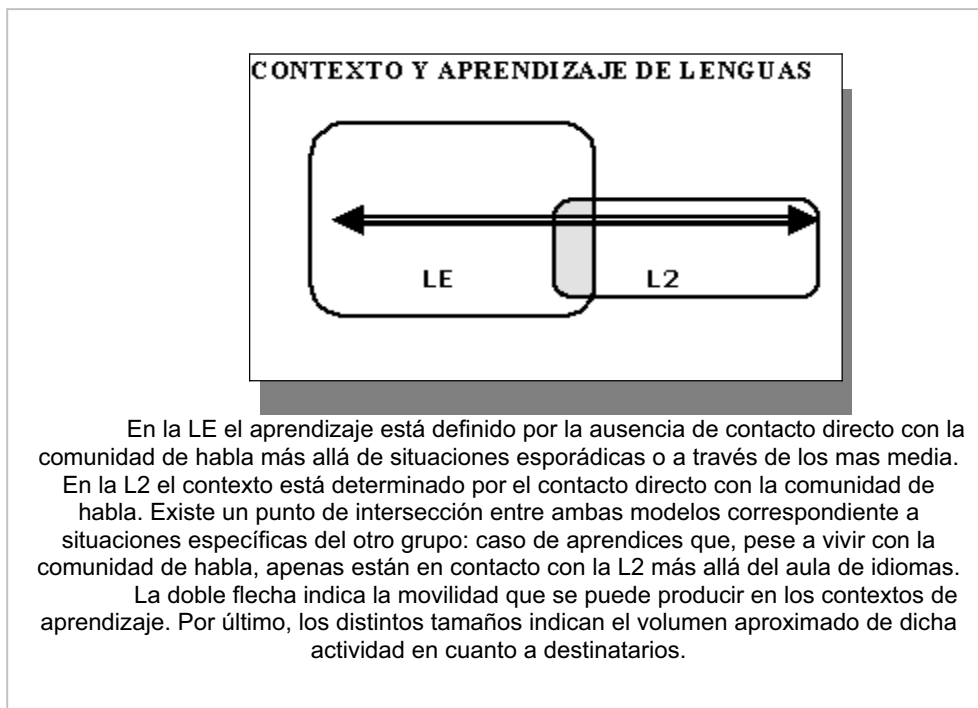
El contacto con la L2 se produce a lo largo de un continuo enmarcado (limitado en sus extremos) por la exposición plena a la nueva lengua o por la ausencia casi total a la misma.

IMAGEN 5

¹¹ A lo largo de este trabajo hemos hablado de enseñanza de lenguas a inmigrantes y hemos empleado el término *inmigrantes* conscientes de su connotación negativa. Preferimos el concepto de L2 y la expresión *estudiantes no nativos*; para una explicación más detallada véase: Villalba y Hernández (2006)

DOS CONCEPTOS DISTINTOS	
Español para inmigrantes	Español como L2
Se piensa en el <u>aprendiz</u> :	Se destaca el <u>proceso</u> de aprendizaje:
<ul style="list-style-type: none"> ● Estereotipos. ● Condiciones socioeconómicas ● Valores y manifestaciones culturales ● DIFERENCIAS respecto a otros aprendices 	<ul style="list-style-type: none"> ● Contacto con la comunidad de habla ● Contexto de aprendizaje y uso de la lengua ● SIMILITUDES respecto a otros aprendices

Para la diferenciación terminológica entre Lengua Extranjera, Segunda Lengua y Lengua para Inmigrantes ver Lambert (1990) (consultar referencia bibliográfica al final de este documento).



Sin embargo, las situaciones de inmigración no garantizan por sí mismas que se disponga de las suficientes oportunidades para entrar en contacto con la L2, como es el caso de los sujetos que viven en comunidades étnicas o nacionales cerradas. En el extremo opuesto se encuentran los niños y jóvenes que están escolarizados en el sistema educativo del nuevo país. En medio, existe una amplia variedad de situaciones, destacando la de muchos trabajadores adultos que tienen una exposición muy limitada a la nueva lengua.

Hablar de segundas lenguas supone también, pensar soluciones concretas como, por ejemplo, el poder identificar los usos y exigencias lingüísticas que se producen en los diferentes contextos (Hymes, 1972) y ofrecer respuestas a las necesidades comunicativas de los estudiantes. La enseñanza de la L2 es un área en sí misma que no tiene nada que ver con las necesidades educativas especiales y sólo cuando admitamos este hecho, seremos capaces de avanzar en la escolarización de los jóvenes inmigrantes y en la atención educativa a adultos. Hay que asumir que estos alumnos, con independencia de su procedencia, creencias o situación socioeconómica, tienen derecho al aprendizaje de lenguas porque se trata de un derecho universal que responde a las necesidades y deseo de cualquier ser humano (Hammerly, 1998).

3.2. El desarrollo de la enseñanza de L2 con fines académicos: la lengua de instrucción

Hablar de aprendizaje de lenguas por niños y jóvenes inmigrantes es tener que hacerlo del ámbito en el que estos aprendices pasan la mayor parte del día en contacto directo con la nueva lengua. Es decir, supone hablar del contexto escolar. Es así cuando advertimos la paradoja que se plantea a estos aprendices que, pese a haber alcanzado un nivel comunicativo aceptable en la L2, no pueden seguir con normalidad su proceso formativo en dicha lengua. Y es que, para estas edades y situaciones necesitamos contemplar un doble tipo de competencia: la competencia

comunicativa general y la competencia lingüística académica¹². La primera estaría relacionada con el uso de la lengua en situaciones sociales diversas de la vida cotidiana. La segunda se aplicaría exclusivamente, en un ámbito personal en el que el individuo sigue un proceso formativo en una institución educativa del nuevo país. Es esta competencia lingüística académica la que el sujeto necesita activar para acceder al currículum de dicha institución y desarrollar actividades de aprendizaje en la nueva lengua. Porque, y aquí radica la paradoja anteriormente señalada, la lengua escolar es propia de ese contexto y su aprendizaje requiere un proceso específico y diferente al de la lengua con fines generales.

El lenguaje, como recurso básico de la instrucción, presenta una doble dimensión: como “mediador” didáctico que hace posible el desarrollo intelectual–cognitivo de los alumnos y como organizador de las tareas de enseñanza/ aprendizaje. De forma que, se puede entender que 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 “convencional”, los participantes desempeñan unos roles sociales prefijados... Los eventos comunicativos que se producen en la clase se basan en un modelo “asimétrico” en el que uno de los participantes, el profesor, determina el inicio, mantenimiento y orientación de la comunicación e, incluso, establece el tipo de lenguaje que se debe utilizar aunque pueda resultar desconocido para los demás (estudiantes) (Young, 1993). Muchos de los intercambios comunicativos que ocurren en la escuela sólo se pueden entender/admitir en ese contexto, en otra situación comunicativa no serían tan aceptables. Por ejemplo, las expresiones que se utilizan para controlar la conversación del otro, o su grado de comprensión, necesitan de una fuerte matización fuera de los centros escolares.

El profesor siempre puede hablar o interrumpir. Utiliza un tipo de “registro lingüístico” especial que identifica y refuerza su propio rol social. El alumno debe esperar su turno, estar atento a que se le conceda permiso para intervenir, preparar la intervención para que resulte oportuna y adecuada para evitar recriminaciones... Una parte importante de lo que el alumno hace consiste en captar la atención del docente para participar (Villalba y Hernández, 2004)

De este modo cabe considerar el lenguaje de la escuela (el de la educación) como uno de los componentes básicos de la competencia lingüística académica. En este sentido, para los niveles de educación obligatoria se puede utilizar el concepto de lengua de instrucción (Li) (Villalba y Hernández, 2005).

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

1. *La lengua que emplea el profesor.* Es importante describir los mecanismos y recursos discursivos que emplea el profesor para transmitir el currículum y regular la participación en la clase (Villalba, 2002). Sería erróneo suponer que se trata de un conocimiento general que se adquiere junto al de la L2. Al contrario, por ser el discurso del profesor específico, su conocimiento también se produce a lo largo del tiempo en contacto con el mismo. Por otra parte, se trata de un tipo de discurso que presenta variaciones culturales, por lo que no puede extrapolarse totalmente su conocimiento de una lengua a otra.
2. *Las exigencias comunicativas* que se plantean en la escuela. En el contexto escolar se hace un uso desigual de las distintas destrezas: se lee y se escucha más que se habla o escribe. Al mismo tiempo, el contexto también determina el uso que se hace de cada habilidad lingüística. Así, por ejemplo, cuando se habla en público se hace para captar la atención del profesor, para responder a preguntas, para plantear dudas, reformular informaciones... Las diferentes

¹² Adaptando las aportaciones de Cummins y las propuestas del Marco Europeo de Referencia. Hablamos de competencia lingüística para no confundirla con conocimientos escolares exclusivamente.

habilidades también suelen utilizarse con una finalidad relacionada con cuestiones curriculares que determinan las estrategias que se utilizan (p.ej. en lectura skimming scanning...), las interacciones (p. ej. en expresión escrita de respuesta a preguntas: respuestas abiertas, cerradas...), los tipos de textos (redacciones, comentarios...) y los procedimientos escolares (interpretación de informaciones gráficas...)

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 tales como: clasificar, categorizar, definir, observar, describir, comparar, contrastar, explicar, predecir, interpretar, desarrollar generalizaciones, experimentar, planificar procedimientos, justificar...

Imagen 6

COMPETENCIA LINGÜÍSTICA ACADÉMICA

EDUCACIÓN PRIMARIA / SECUNDARIA

Contenidos referidos a procedimientos

1. Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase.
2. Solicitar ayuda a compañeros.
3. Participar activamente en la realización de trabajos colectivos.
4. Parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor.
5. Utilización de distintas técnicas de lectura: skimming, scanning y lectura extensiva.
6. Utilización de secciones concretas de los manuales o materiales de consulta para facilitar la comprensión de textos académicos: índice, resúmenes, glosarios...
7. Tomar apuntes y repasarlos.
8. Identificar las propias limitaciones y pedir ayuda a los demás.
9. Evaluar las tareas realizadas y los aprendizajes emprendidos.
10. Comparar y contrastar informaciones.

Hernández y Villalba (2006:28)

4. *La política educativa* para demandar currículos concretos de enseñanza de español en contexto escolar, en los que se incluya la competencia lingüística académica.

3.3. La formación del profesorado y la investigación

Para conseguir mayores niveles de eficacia en la atención educativa a alumnado inmigrante es imprescindible adoptar medias conjuntas mediante la participación de diferentes organismos e instituciones de ámbito local, autonómico y estatal. De todas ellas, expondremos someramente dos que tienen que ver con la formación del profesorado y con las posibles líneas de investigación de esta área educativa.

Es frecuente que al profesorado se le demande más que para lo que se le ha preparado. Por otra parte, las demandas son cambiantes pues responden a los

sucesivos *retos* que surgen en las sociedades. Actualmente, no es suficiente con un profesor dinámico, dialogante, comprometido etc., sino que cada vez se le exige un mayor nivel de profesionalidad¹³ en áreas nuevas para las que, paradójicamente, apenas se le ofrecen modelos de actuación.

Como se recogía en el *Manifiesto de Santander* y en las *Propuestas de Alicante*, la formación del profesorado no sólo es necesaria sino que además ha de ser de calidad. No se puede entender que ante una misma dificultad docente los cursos de formación sean tan diferentes en objetivos e, incluso, en contenidos. Si no existen estándares formativos tampoco se puede esperar comportamientos docentes similares.

El profesorado es uno de los agentes clave en el proceso educativo. La enseñanza de segundas lenguas a personas inmigrantes y refugiadas precisa de docentes especialistas que puedan garantizar un nivel de calidad equiparable al que existe en el resto de oferta educativa.

Manifiesto de Santander

53. *Para la atención a los grupos de L2 se necesita un profesorado formado y competente en la didáctica de segundas lenguas. En este sentido, resulta imprescindible la inclusión de la enseñanza de las L2 dentro de los planes de estudio universitarios (grado y postgrado)*
54. *La formación de los profesores debe correr a cargo de especialistas en la enseñanza de L2 y de la didáctica intercultural. En este sentido, es imprescindible unificar los contenidos exigibles a este tipo de cursos a fin de garantizar unos niveles de formación homogéneos.*

Propuestas de Alicante

Cuando hablamos de niveles formativos comunes estamos pensando en algo similar a la propuesta que hace la asociación TESOL junto con otras instituciones en Estados Unidos. La propuesta de formación del profesorado (TESOL, 2003) se divide en cinco ámbitos:

- a. El lingüístico.
- b. El cultural.
- c. La planificación e implementación de la instrucción.
- d. La evaluación.
- e. La profesionalización.

El objetivo consiste en proporcionar una formación que capacite al profesor para abordar la enseñanza de una L2, para tratar el componente (inter)cultural, para impartir y adaptar las diferentes áreas curriculares en una L2, para poder evaluar a los estudiantes extranjeros y para conocer diferentes aspectos relacionados con la situación del inmigrante (trámites administrativos, relaciones con otras instituciones y organismos...)

Centrándonos en los aspectos meramente lingüísticos, podríamos asumir los contenidos que proponen Wong Fillmore y Show (2000) para la formación de los profesores de L2:

¹³ Hablar de profesionalidad también exige un reconocimiento explícito de este tipo de actividad. En el punto 52 de las Propuestas de Alicante se afirma: “*Es imprescindible dignificar la figura del profesor de L2. Para ello, se impone un reconocimiento explícito de la especificidad de este tipo de trabajo y, en consecuencia, la creación de una habilitación profesional específica*”

- Lengua y lingüística: estructura de la lengua, alfabetización...
- Lengua y diversidad cultural: contraste cultural y uso de la lengua.
- Sociolingüística para educadores.
- Desarrollo lingüístico: adquisición/ aprendizaje de lenguas y desarrollo de la lengua con fines académicos.
- Enseñanza de Segundas Lenguas.
- Lengua y discurso académico.
- Tipología textual en contextos educativos.

Con un diseño así de pormenorizado se puede pensar en programas educativos también detallados, de otro modo, se entra en un terreno de vaguedades en el que resulta difícil precisar el objetivo y los procedimientos a seguir con estudiantes inmigrantes. Cuando el profesor adquiera estos conocimientos lingüísticos y profesionales, tendrá sentido hablar de efectividad de las actuaciones, de adaptación de enfoques e, incluso, de elaboración de materiales.

Ahora bien, la formación debe extenderse a los diferentes agentes educativos que intervienen en la escolarización y formación de los estudiantes extranjeros. No tiene sentido que el profesor alcance altos niveles de cualificación profesional si los responsables educativos (inspectores, asesores técnicos...) se mantienen al margen de los procesos de reflexión y actualización en este campo. Del mismo modo, la formación debe entenderse como un proyecto global que incumba a todos los profesionales implicados en la formación de estos alumnos¹⁴. El profesor responsable del programa de L2 se puede formar, pero si no ocurre lo mismo con el resto de educadores algo estará fallando. Piénsese si no en lo que nos referían unos compañeros sobre las dificultades con los que se encontraban para trabajar con un niño marroquí que parecía tener problemas de aprendizaje pero al que no se le podía diagnosticar por no existir pruebas traducidas a la LM del chico. Abogamos por una formación global aunque diferenciada según se trate de profesores de L2 o de las diferentes áreas curriculares incluidas, como no, las de ESO.

En cuanto a la investigación, cuatro áreas requieren una especial atención:

1. El aprendizaje de lenguas en contexto: la lengua con fines académicos y profesionales.
2. El aprendizaje de la lectoescritura en una L2.
3. El aprendizaje de lenguas con diferentes niveles de escolarización previa.
4. La escolarización en una L2.
5. Los procesos de integración en la nueva sociedad.

La investigación es una necesidad ineludible para entender el proceso de aprendizaje y adaptación a otra realidad que experimentan los inmigrantes cuando llegan a una nueva sociedad, o se incorporan a un sistema educativo diferente.

Tomemos por ejemplo, el tema de la integración de la población inmigrante que, por lo general, suele ser la aspiración colectiva de los autóctonos respecto a este

¹⁴ Propuesta 50 de las Propuestas de Alicante.

grupo de ciudadanos. Se habla de integración pero sin definir el concepto y su alcance, aunque se considera frecuentemente, que un indicador de dicho nivel de integración es el dominio que se posee de la L2.

Es evidente que, a mayor conocimiento de la L2, se podrá dar un uso más amplio y profundo de la lengua. Sin embargo, el sentido de integración sociolingüística va mucho más allá del nivel de conocimiento de la L2. En otras palabras, se puede poseer un alto conocimiento lingüístico y no desear integrarse en la nueva sociedad. También, se puede conocer muy bien la L2 pero usarla de manera distinta a como lo hacen los hablantes nativos. Entonces, ¿cómo medir el nivel de integración?, ¿qué relación se puede establecer entre LM y L2?, ¿de qué modo influye la cultura en el proceso de integración?

Estos son precisamente, los elementos centrales del Modelo de Interacción Intercultural de Culhane (2004) que pueden utilizarse para explicar el proceso de integración (aculturación) en una nueva sociedad¹⁵. Sin embargo, si lo que nos planteamos son preguntas del tipo ¿por qué algunos estudiantes no avanzan en el nivel de dominio de la L2 pese al tiempo de permanencia en el país? o ¿por qué se posee un nivel simplificado de la L2 pese al grado de exposición a la misma, a la edad o a otros factores positivos? deberemos adoptar otra orientación. En este sentido, sigue teniendo plena vigencia la explicación de Schumann (1976) sobre el proceso de aprendizaje de la L2 en determinados aprendices inmigrantes. Este investigador plantea que el aprendizaje y uso de una nueva lengua está condicionado, entre otros, por componentes psicológicos (relacionados con el propio sujeto) y sociales (relacionados con el grupo social de referencia). Los aprendices establecen una distancia psicológica y social (de rechazo o aceptación) hacia la lengua y la cultura que determina la evolución y el grado del aprendizaje. Y esto, también es hablar de inmigración. Si no, ¿cómo podemos explicar los problemas de aprendizaje que manifiestan los jóvenes ingleses escolarizados en el litoral levantino? El modo en que se percibe la nueva lengua y la nueva sociedad en comparación con la propia determina la actitud frente al aprendizaje. Si el aprendiz entiende que su lengua y cultura materna es superior a la de la nueva sociedad, el aprendizaje será más dificultoso.

Pero hablar de inmigración también supone atender a los problemas que acarrear los procesos migratorios. El viaje, el desplazamiento, genera una cierta *tensión* en los individuos que reaccionan de maneras muy distintas. Un ejemplo 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):

- Estrés migratorio¹⁶: la inmigración 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...

¹⁵ El modelo se desarrolla en tres niveles: el psicosocial, el integrativo y el instrumental, y en él intervienen dos componentes básicos: la lengua y la cultura (L1/C1) (L2/C2)

Culhane plantea que se tiende hacia la marginación cuando la L1/C1 se utilizan en el plano personal y social quedando reducido el uso de la L2/C2 a un uso meramente instrumental. Se habla de integración cuando la L1/C1 se quedan reducidas a un plano personal ampliándose el uso de la L2/C2 a los aspectos no sólo instrumentales sino sociales. Por último, se habla de asimilación cuando la L2/C2 se utiliza en todas las dimensiones combinándose en el plano personal con la L1/C1

¹⁶ Un caso extremo de este comportamiento es el denominado Síndrome de Ulises y que para Achotegui (2002) está vinculado a factores como la soledad, el sentimiento de fracaso, la situación laboral y la inseguridad.

4. Conclusión

Ha sido un largo camino el que se ha recorrido en estos años en cuanto a la enseñanza de segundas lenguas. No se puede ignorar todo lo que se ha trabajado en este tiempo con aciertos y errores, pues ése es el bagaje que nos permitirá avanzar en este campo. Pensar que no existe nada, que todo hay que inventarlo por primera vez no lleva a ninguna dirección y menos, si tenemos en cuenta que los verdaderos destinatarios de nuestros desvelos exigen una respuesta rápida, precisa y eficaz. En el caso de los más jóvenes esta exigencia adquiere mayor importancia pues el periodo de escolarización es limitado y, en muchos casos, apenas si llega a un curso escolar. Podemos adoptar diferentes actitudes ante el hecho del aprendizaje de lenguas y la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes. A nuestro entender, todo lo que no sea partir de la didáctica de lenguas y asumir que se está trabajando en ese marco no lleva a ninguna dirección. La pedagogía del *diferente* (se necesitan propuestas diferentes porque los alumnos son diferentes) que priva a los estudiantes de enfoques y recursos metodológicos convencionales por su procedencia y cultura materna, no deja de ser una actuación discriminatoria. La ausencia de modelos específicos de enseñanza de la L2 es, a nuestro modo de ver, algo también erróneo y sin ninguna base teórica sólida en cuanto a la adquisición de segundas lenguas. En este sentido, nos cuesta entender el modelo de escuela inclusiva que pretende solucionar todos los problemas en el seno del aula ordinaria y, como siempre, del aula de E. Primaria o de los primeros niveles de E.S.O.

Creemos que la formación del profesorado es un paso imprescindible para alcanzar mayores cotas de eficacia en la tarea docente. De igual modo, estamos convencidos que dicha formación debe extenderse por igual al conjunto de responsables y asesores educativos que participan en el diseño y gestión de los programas escolares.

El reconocimiento profesional de esta actividad educativa es otro de los aspectos centrales para avanzar en la eficacia de los programas. Hay que garantizar al profesorado un mínimo de continuidad de forma que pueda adquirir una adecuada experiencia en la enseñanza de una L2. La continuidad debe entenderse también, como un indicador imprescindible de la formación ya que garantiza la rentabilidad de las inversiones. Formar a profesores todos los inicios de curso es un derroche económico sin ningún sentido y sobre todo, sin ningún beneficio para los programas con estudiantes extranjeros.

Por último, es necesario avanzar en la investigación sobre adquisición/aprendizaje de lenguas en situación de inmersión lingüística lo que supone atender a aspectos como: el aprendizaje de lenguas en el contexto escolar, el aprendizaje de lenguas con diferentes niveles de escolarización y dominio de la lectoescritura, la influencia de los componentes contextuales y personales en el aprendizaje y el uso de segundas lenguas.

5. Bibliografía

- ACHOTEGUI, J., *La depresión en los inmigrantes: una perspectiva transcultural*. Barcelona, Ediciones Mayo, 2002.
- ADKINS, M.A., DIRMAN, D., & SAMPLE, B. (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, 1999

- BRUNN, M., "The Absence of Language Policy and its Effects on the Education of Mexican Migrant Children" *Bilingual Research Journal*, 23 (4), (1999) pp. 319-344
- CARLINER, G., "The language Ability of U.S. Immigrants: Assimilation and Cohort Effects" en *IMR*, 34 (2000), pp. 158-182.
- CHISWICK, B. y REPETTO, G., "Immigrant Adjustment in Israel: Literacy and Fluency in Hebrew and Earnings" en *IZA Discussion Paper*, 177 (2000).
- COLLANTES, X., "La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas" en *Política y Cultura*, 26 (2006), pp. 93-108.
- CULHANE, F., "An Intercultural Interaction Model: Acculturation Attitudes in Second Language Acquisition" en *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 1 (2004) pp. 50-61.
- DE BOT, K., DRIESSEN, G., JUNGBLUTH, P., "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands" en JASPAERT, Koen y KROON; Sjaak (edt.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam, Swets & Zeitlinger, 1991.
- DEBATE "INMIGRACIÓN Y ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS EN EUROPA"
<http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>
- FENNELLY, K. y Palasz, N.(2003) "English Language Proficiency of Immigrants and Refugees in the Twin Cities Metropolitan Area" en *International Migration*, 41 (2003), pp.93-125.
- GILLIAN, S., "Age at Immigration and Second Language Proficiency Among Foreign-born Adults." *Language in Society*, 28 (1999), pp. 555-578.
- 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 (2001), pp.1-2, 1-30.
- HABERMAN, M., "Pedagogy of poverty versus good teaching". *Phi Delta Kappan*, 73, (1991), pp.290-294.
- HAKUTA, K. y FELDMAN, E., "Perspectivas from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States" en Ila Parasnis (edt.) *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience* Cambridge, Cambridge University Press, 1996, pp. 38-50.
- HAKUTA, K. y VALDES, G., *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, 1994.
- HAMMERLY, H., "Learner rights and language teaching" en *Linguagem & Ensino*, 1 (1998), pp. 87-103.
- HELOT, C. y YOUNG, A., "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) (2002), pp. 96-112.
- HERNÁNDEZ, M^a.T y VILLALBA, F., "Propuesta curricular" en LINARES, José Emilio y LÓPEZ, Mariano (coord.) *Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros*, Murcia, Consejería de Educación y Cultura, 2006.
- Hymes, D., "Models of the interaction of language and social life" en GUMPERZ y HYMES (comp.) *Directions in Sociolinguistics: the Ethnography of Communication*. Nueva York: Holt, Rinehardt, 1972, pp. 35-71
- LAMBERT, W., "Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua" En *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues*. OBEMLA, 1990, Traducción en F. Villalba y Maite Hernández (2006) *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes. Accesible en:
http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- MANIFIESTO DE SANTANDER

- <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>
- MCLAUGHLIN, B., *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning 1992, Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdssl/epr5.htm>
- MIQUEL LÓPEZ, L., “Reflexión previa sobre la enseñanza de E/LE a inmigrantes y refugiados”, *Didáctica*, 7 (1995), pp. 241-254.
- MOHAN, B., *Language and Content*. Reading, MA, Addison Wesley, 1986, Traducción del capítulo II en F. Villalba y M^a.T. Hernández *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*, Madrid, Centro Virtual Cervantes, Instituto Cervantes, 2006. Accesible en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/default.htm
- PALLAUD, B., “Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella” en SIGUÁN Miquel (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori, 1992, pp. 119–122.
- PROPUESTAS DE ALICANTE: <http://www.ua.es/dfelg/lengua/EncuentroL2/inicio.html>
- RUEDA, R y GARCIA, E., *Teacher's beliefs about reading assessment with Latino Language Minority Students*, Research Report: 9 National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning, 1994.
- SCHUMMAN, J., *Language Learning*, 1976, vol. 26, n.º 2 (1976) y traducido en LICERAS, J. M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, pp. 123-141. Accesible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm
- VAN DIJK, T. A., “On the analysis of parliamentary debates on immigration” en REISIGL, M. & WODAK R. (Eds.), *The semiotics of racism. Approaches to Critical Discourse Analysis*, 2000, pp. 85-104.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T., “La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares” en Sánchez, Jesús y ALONSO, Isabel (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 2004, pp. 1225-1258.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M^a. T., “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes” En MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) *Didáctica del Español como Lengua Extranjera. Colección Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre, 2005.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M., “Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes”. En MIQUEL, L. y SANS, N. (coord.) *Didáctica del español como lengua extranjera. Cuadernos de Tiempo Libre*. Colección Expolingua. Madrid, Fundación Actilibre, 2006
- VILLALBA, F y HERNÁNDEZ, M^a T. (en prensa) “La perspectiva pragmática en la enseñanza del español como L2.” en Victoria Marrero (edt.) *La lengua española en la integración de los inmigrantes: Bases teóricas y metodológicas*. Madrid, UNED
- WAXMAN, H., WALKER, J. MARTÍNEZ, A., KNIGHT, S. y PADRÓN, Y. (1994) “Effects of Implementing Classroom Instructional Models on English Language Learners’ Cognitive and Affective Outcomes” *Bilingual Research Journal*, 18 (1994), pp. 3&4 .
- WAXMAN, H.C. y TELLEZ, K., *Research synthesis on effective teaching practices for English language learners*. Philadelphia, PA: Temple University, Mid-Atlantic Regional Educational Laboratory, Laboratory for Student Success, 2002.
- WONG FILLMORE, L., “Second-language learning in children: A model of language learning in social context” en BIALYSTOCK, E, *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 49-69.