

HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y VILLALBA MARTÍNEZ, F. (2008): “El currículo de la enseñanza de español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas”. En *Currículo y educación Lingüística. Textos*, nº 48. Barcelona, Graò. Pg. 71-82

## El currículo de enseñanza del español como segunda lengua (L2) y la igualdad de oportunidades educativas

Maite Hernández y Félix Villalba  
[www.segundaslenguaseinmigracion.es](http://www.segundaslenguaseinmigracion.es)

Pese a que son ya más de medio millón<sup>1</sup> los estudiantes extranjeros matriculados en el Sistema Educativo español, y a que la Ley Orgánica de Educación contempla medidas específicas para el alumnado de incorporación tardía, los recientes currículos de Primaria y Secundaria vuelven a ignorar el desarrollo de un currículo de enseñanza de la L2 que guíe al profesorado que trabaja con alumnos no nativos<sup>2</sup>. Y esto, pese a que la ley se fija como objetivo prioritario el proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos, garantizándoles la igualdad de oportunidades educativas. Sólo dos comunidades autónomas han legislado acerca de la enseñanza del español como segunda lengua al alumnado inmigrante: la de Canarias y la de Murcia.

En el presente artículo reflexionaremos acerca de cómo debería de ser el desarrollo de un currículo de enseñanza de la L2 destinado a alumnado no nativo.

Si partimos de que el currículo “*abarca la totalidad del programa, es decir, la organización de todo el proceso instructivo, desde el análisis de las necesidades del grupo meta, la definición de objetivos, la elaboración del sílabo y las decisiones con respecto de la metodología, hasta la evaluación de cada uno de los componentes de dicho proceso*” (Cortés, 2000:36), el currículo debería dar respuesta a cuestiones como: *¿qué enseñar?* (objetivos, contenidos), *¿cómo hacerlo?* (metodología), *¿cuándo hacerlo?* (secuenciación de actividades de enseñanza aprendizaje) y *¿qué, cómo y cuando evaluar?*

En las siguientes páginas analizaremos cada uno de estos cinco componentes (*la detección de necesidades, los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación*) necesarios para el diseño de un currículo de español como segunda lengua.

### **1. Análisis de necesidades lingüísticas del grupo: una enseñanza centrada en el alumno.**

Para el diseño de un currículo de enseñanza de lenguas y, más concretamente de enseñanza de una L2 destinado al colectivo inmigrante, el punto de partida debería ser siempre el análisis de las necesidades, intereses y expectativas de este tipo de alumnos. Es decir, habría que plantearse cuestiones como *¿Quiénes son los estudiantes inmigrantes? ¿Qué tienen que hacer con la len-*

---

<sup>1</sup> Según las cifras del Ministerio de Educación, el alumnado extranjero matriculado en los centros educativos españoles era 530.954 en el curso 2005/06.

<sup>2</sup> La diferenciación entre nativos y no nativos se establece en función de la lengua materna que se posee y no por el lugar de origen o nacimiento.

gua? ¿Qué tienen que aprender de la L2 para lograr sus objetivos comunicativos?... Pero, ¿cuál es el perfil de este tipo de aprendices? ¿Cómo definirlo como público meta?

En primer lugar, hablamos de niños y jóvenes escolarizados en los diferentes niveles de educación obligatoria y de adultos que participan en programas de enseñanza/ aprendizaje de lenguas. En ambos casos, se trata de aprendices que se encuentran en situación de inmersión lingüística, por lo tanto, en contacto directo con la L2 y con la comunidad de habla. Dicho contacto proporciona un *input* variado y significativo<sup>3</sup> y posibilidades de usar la nueva lengua en situaciones comunicativas reales. La situación de inmersión, junto con la pervivencia de capacidades innatas para el aprendizaje de lenguas, sobre todo en el caso de los niños, facilitará el que estos estudiantes alcancen altos niveles de competencia general en español en un tiempo relativamente corto (Cummins, 1981; Collier, 1987). Entre los de más edad, los resultados presentarán más variabilidad dependiendo, entre otros factores, de la actitud frente al aprendizaje de la L2 y del contacto con la nueva sociedad y la nueva cultura<sup>4</sup>.

Si atendemos a los programas concretos de enseñanza de la L2 la situación es muy diferente para los distintos grupos de edad. Así, los niños y jóvenes en edad escolar pueden participar, en programas temporales de aprendizaje de la segunda lengua y de destrezas escolares (*Aulas de Acogida, ATAL, Aulas Enlace, Aulas de atención lingüística, Aulas ALISO...*) para pasar después, a integrarse en sus aulas de referencia en función de su edad cronológica o sus conocimientos curriculares. Esta situación no siempre es posible, pues depende de las posibilidades de los centros, del número de estudiantes inmigrantes o de los medios que proporcionan las diferentes administraciones educativas.

En el caso de los adultos la situación es más dispar, ya que los programas de enseñanza de lengua no dependen exclusivamente de las administraciones públicas (a través de la red de centros de personas adultas), sino que en ella participan también, organizaciones no gubernamentales, sindicatos y entidades de muy diversa índole.

Lo que sí comparten los niños, jóvenes y adultos inmigrantes es un uso de la L2 con una doble finalidad: para relacionarse y participar en su entorno social inmediato y para dar respuesta a sus necesidades formativas (en el caso de los niños y jóvenes) o laborales (en el caso de los adultos).

Un segundo momento de concreción de las necesidades de los aprendices nos lleva a preguntarnos por los escenarios en los que se va a emplear la L2. Esto es así porque el contexto comuni-

---

<sup>3</sup> Entendemos por situación de inmersión el hecho de estar en contacto con la lengua en situaciones variadas y directas de la vida cotidiana. En estas edades, la inmersión se ve facilitada por el tipo de escolarización que reciben los niños inmigrantes. No consideramos, por tanto, el carácter y orientación de dicho proceso (hacia un bilingüismo aditivo o sustractivo, Baker, 1993)

<sup>4</sup> Se suelen utilizar los conceptos de distancia psicológica y distancia social (Schuman, 1976) para referirse a las barreras psicológicas o sociales que el individuo o el grupo de cultural de referencia establecen frente a la nueva sociedad, a la nueva cultura y a la lengua. Sobre los mitos y estereotipos que se manejan acerca del aprendizaje de L2 véase McLaughlin (1992)

cativo en el que se emplea la lengua determina el uso que se hace de la misma. En este sentido, el *Marco Común Europeo de Referencia* (2002) establece 4 ámbitos en los que el estudiante actuará como agente social y en los que, a su vez, se pueden analizar diferentes situaciones:

- El ámbito *personal*, que constituye la esfera privada del individuo y que se centra en la familia y las relaciones sociales.
- El ámbito *público*, que es en el que las personas actúan como miembros de la sociedad.
- El ámbito *profesional*, que es en el que los individuos desarrollan su trabajo.
- El ámbito *educativo* en el que la persona participa en algún proceso formativo.

Lógicamente, los niños y jóvenes actúan en los ámbitos personal, público y educativo, mientras que los adultos pueden hacerlo en todos los ámbitos descritos.

En cada ámbito, las situaciones de comunicación que surgen pueden ser descritas en función del lugar en el que ocurren, las instituciones implicadas, las personas que intervienen, los objetos del entorno, los acontecimientos que tienen lugar, las acciones realizadas por los participantes en esas situaciones de comunicación y los textos que se producen en ellas (MCER, 2002) En cada situación la lengua se va a usar con una finalidad concreta, con una intención comunicativa que determinará la elección de unos determinados recursos comunicativos.

De lo anterior, podemos concluir que es preciso establecer diferentes dominios de uso de la L2, distinguiendo entre una **competencia lingüística comunicativa** (*Fines Comunicativas Generales*), una **competencia lingüística académica** específica de los contextos educativos (*Fines Académicas*) y una **competencia lingüística profesional** (*Fines Laborales*) (Villalba y Hernández, 2007)

## 2. ¿Qué enseñar? Definición de los objetivos

El segundo paso en el diseño de un currículo de enseñanza de una segunda lengua sería el establecimiento de sus **finés u objetivos generales**.

A partir de las necesidades detectadas en el grupo meta se podría establecer el siguiente objetivo general de la enseñanza de la L2:

- Dotar al estudiante de una adecuada **competencia comunicativa** en la L2 que le permita participar eficazmente en las relaciones sociales de su entorno.

Y dependiendo del grupo de edad:

- Desarrollar en el aprendiz una eficaz **competencia lingüística académica** en la segunda lengua que le posibilite acceder a los contenidos de las distintas áreas curriculares y continuar su proceso formativo según sus intereses personales.
- Adquirir una **competencia lingüística profesional** que permita al hablante mantener interacciones comunicativas eficaces en el entorno del trabajo, acceder al empleo o promocionar laboralmente

Objetivos que comparten un mismo concepto de competencia que podría definirse como: “la capacidad de una persona para comportarse de manera eficaz y adecuada en una determinada comunidad de habla, ello implica respetar un conjunto de reglas que incluye tanto las de la gramática y los otros niveles de la descripción lingüística (léxico, fonética, semántica) como las reglas de uso de la lengua, relacionadas con el contexto sociohistórico y cultural en el que tiene lugar la comunicación”(Centro Virtual Cervantes)

Por otra parte, estas competencias están íntimamente relacionadas con las *competencias básicas* descritas en los currículos de Educación Primaria y Secundaria, sobre todo, en lo que se refiere a las de *comunicación lingüística*, la de *aprender a aprender* y la de *autonomía e iniciativa personal* (Reales Decretos 1513/2006 y 1631/2006).

A partir de aquí, un segundo nivel de concreción en la formulación de los objetivos es establecer una relación de **objetivos específicos** para cada uno de los niveles que establece el *Marco Común Europeo de Referencia*. Dependiendo del contexto educativo en el que se lleve a cabo la enseñanza (aulas de atención lingüística, centros de adultos, organizaciones no gubernamentales...) será necesario fijar los objetivos específicos de un único nivel (A1) o de más de uno<sup>5</sup>.

Citaremos aquí, a modo de ejemplo, algunos de los objetivos específicos del nivel A1 de español recogidos en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2007):

- Llevar a cabo transacciones básicas relacionadas con necesidades inmediatas.
- Participar en interacciones sociales dentro de la esfera social más próxima.
- Desenvolverse con textos orales y escritos relacionados con su entorno y necesidades más inmediatas.
- Tomar conciencia de la diversidad cultural y de la influencia que tiene la propia identidad cultural en la percepción e interpretación de otras culturas.
- Tomar conciencia de la propia capacidad de actuar como intermediario cultural entre la cultura propia y las de España y los países hispanos.

### 3. ¿Qué enseñar? Contenidos

A partir de la publicación del *Marco de Referencia*, se tiende a contemplar en el desarrollo de los contenidos todas las competencias descritas por dicho documento:

- Las competencias lingüísticas: competencia léxico-semántica, competencia fonético-fonológica, competencia ortográfica-ortoépica y competencia gramatical.

---

<sup>5</sup> El *Marco Común Europeo de Referencia* establece 3 grandes niveles de referencia: A (Usuario Básico), B (Usuario Independiente) y C (Usuario Competente) subdivididos, a su vez, cada uno de ellos en otros dos, con lo que se configura un sistema de 6 niveles (A1, A2, B1, B2, C1 y C2). El nivel A se correspondería con el nivel inicial y el B y C con los niveles intermedio y avanzado respectivamente.

Generalmente en las aulas de atención lingüística y en las Organizaciones no gubernamentales no suele ofrecerse más que un único nivel. En los centros de educación de personas adultas puede haber un nivel A1 y, a veces, un A2 e, incluso en algunos, un B1.

- Las competencias sociolingüísticas: uso social de la lengua (marcadores lingüísticos de relaciones sociales, normas de cortesía, expresiones de sabiduría popular, registro, dialecto y acento).
- Las competencias pragmáticas: competencia discursiva y competencia funcional.
- Las competencias generales: el conocimiento declarativo –saber– (el conocimiento del mundo, el conocimiento sociocultural y la consciencia intercultural), las destrezas y habilidades interculturales, la competencia “existencial” (saber ser) y la capacidad de aprender (saber aprender) (MCER, 2002: 99-127)

Los diferentes Decretos de desarrollo de los currículos de la LOE distribuyen estas competencias en 4 bloques: a) comprender, hablar y conversar, b) leer y escribir, c) reflexión sobre la lengua y su aprendizaje y d) dimensión social y cultural de la nueva lengua.

Así, por ejemplo, en el primero de estos bloques se deberían incluir contenidos que van desde la *Identificación y pronunciación de los sonidos del español, segmentación del discurso en grupos fónicos, identificación y producción de los patrones entonativos de la L2...etc.*, propios de la competencia fonético-fonológica, hasta la *comprensión global y específica de mensajes orales procedentes de distintas fuentes (profesor, compañeros, otros adultos y niños y jóvenes españoles en situaciones concretas de comunicación, o la interacción con hablantes nativos*, que serían contenidos que desarrollarían diferentes competencias del *Marco* (lingüística, sociolingüística y pragmática).

En el bloque de reflexión sobre la lengua y su aprendizaje se deberían ubicar contenidos de la competencia léxico-semántica como por ejemplo, *aprendizaje y uso del léxico relacionado con la información personal, las partes del cuerpo, los colores, países y nacionalidades...*; de la competencia gramatical (*aprendizaje y uso de los tiempos verbales, el artículo, indefinidos y cuantitativos, ...*) así como otros contenidos que se sitúan dentro de las competencias generales (la capacidad de aprender), como por ejemplo, *reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, utilización de estrategias diversas que favorezcan un aprendizaje autónomo, el reconocimiento del error como parte integrante del proceso de aprendizaje, etc....*

A modo de ejemplo, algunos de los contenidos que podrían trabajarse dentro de la *competencia lingüística académica*, podrían ser (Hernández y Villalba, 2006)

- Interacción en clase: seguir instrucciones, solicitar información, pedir ayuda y aclaraciones, ofrecer explicaciones, manifestar dudas, discrepancias...
- Procesamiento de la información: tipología y estructura textual, textos escolares (el resumen, la definición...), pruebas de evaluación, análisis y síntesis de la información
- Elaboración de la información: definiciones, comparaciones, argumentación, exposición...
- Adecuar la actuación a las rutinas y procedimientos de clase, parafrasear lo dicho por otros compañeros o por el profesor, tomar apuntes y repasarlos, evaluar las tareas realizadas,

comparar y contrastar informaciones, definir, comparar y clasificar objetos y acciones utilizando vocabulario técnico y general, sintetizar, analizar y evaluar informaciones...

#### 4. ¿Cómo enseñar? Decisiones respecto a la metodología

El *Marco de Referencia* se declara carente de método y abierto a la interpretación de los usuarios<sup>6</sup>. Son ellos los que deben definir la opción metodológica más apropiada de acuerdo a su situación.

El documento adopta, de manera general, un enfoque centrado en la acción “*en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua como agentes sociales, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto*” (MCER, 2002: 9)

Es indudable que este concepto de lengua para la acción está más próximo al enfoque comunicativo en sus diferentes versiones (programa nocional-funcional *-notional functional syllabus-*, programa de procesos *-process syllabus-*, enfoque natural *-natural approach-*, programa procedimental *-procedural syllabus-* y la enseñanza mediante tareas *-task-based approach-*) que de propuestas más tradicionales o eclécticas.

Por otra parte, las propuestas comunicativas pueden enlazar más fácilmente con la realidad y tradición educativa que se vive en los centros escolares, con la preparación del profesorado y con las características propias de la inmigración en nuestro país. Frente a este enfoque metodológico, los modelos de integración de lengua y contenidos, propuestos para el inglés en algunas comunidades autónomas, son difíciles de llevar a la práctica para la enseñanza de L2 a alumnado no nativo (Villalba y Hernández, 2008). Las principales limitaciones de estas propuestas tienen que ver, precisamente, con la dificultad de diseñar un marco curricular organizado en torno a criterios de enseñanza/ aprendizaje de lenguas.

#### 5 ¿Qué, cómo y cuando evaluar?

Para evaluar se deberá tener en cuenta el uso que el alumno es capaz de hacer de la nueva lengua, esto es, la actuación. Por tanto, los criterios de evaluación han de contemplar no sólo el saber, sino **el saber hacer** asumiendo, en el caso de la expresión oral, las características que acompañan a la comunicación interpersonal. O lo que es lo mismo, se deberá evaluar el ***aprovechamiento***, es decir, *el grado en el que se han alcanzado los objetivos específicos propuestos y*

---

<sup>6</sup> “Hay que dejar claro desde el principio que **NO** nos proponemos decir a los profesionales lo que tienen que hacer o de qué forma hacerlo. Nosotros planteamos preguntas, no las contestamos. El Marco Común Europeo de Referencia no tiene el cometido de establecer los objetivos que deberían proponerse a los usuarios ni los métodos que tendrían que emplear” (MCER, 2002: XI)

el **dominio** o lo que el estudiante *es capaz de hacer en cuanto a la aplicación en el mundo real de lo aprendido* (MCER, 2006:183).

### ¿Qué evaluar?

La competencia comunicativa del aprendiz en cada momento del aprendizaje, incluso en el momento inicial, atendiendo a los componentes lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos y estratégicos que sirven para definir dicha competencia, sin olvidar la competencia lingüística académica, en el caso de los niños y jóvenes.

A modo de ejemplo, algunos criterios de evaluación que podrían utilizarse para los contextos escolares serían (Hernández y Villalba, 2006):

1. Captar el sentido global y específico de mensajes orales sencillos en cuanto a léxico y estructuras, emitidos cara a cara, que traten sobre temas familiares para el estudiante o relacionados con la vida escolar.
2. Utilizar el español para comunicarse en las actividades habituales de clase y fuera del aula, con la fluidez y corrección necesarias para que el mensaje sea comprensible y atendiendo a las normas básicas de la comunicación interpersonal.
3. Leer de manera autónoma y comprensiva textos sencillos relacionados con sus intereses, mostrando la comprensión mediante la realización de tareas lingüísticas o no lingüísticas.
4. Redactar textos sencillos y comprensibles, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y respetando las reglas del código escrito.
5. Identificar y extraer la información global y específica de mensajes orales, emitidos cara a cara, que traten temas familiares para el estudiante.
6. Redactar textos sencillos y comprensibles, atendiendo a diferentes intenciones comunicativas y respetando las reglas del código escrito.
7. Utilizar las estrategias de comunicación disponibles para comprender y hacerse comprender en español.

Por último, tan importante como los criterios de evaluación es definir los instrumentos que se utilizarán en dicho proceso. Las pruebas comunicativas deben aportar garantías de validez, fiabilidad y viabilidad<sup>7</sup>. Pero también, el proceso de evaluación debe implicar al propio estudiante mediante tareas activas de autoevaluación. Algunos instrumentos que pueden utilizarse para tal finalidad son el cuadro de autoevaluación que presenta el MCER, el *Portfolio*

---

<sup>7</sup> Según Bordón (2004) la validez se refiere a que las pruebas midan lo que se suponen que deben medir; la fiabilidad de un examen se basa en la consistencia de los resultados de sus pruebas y la viabilidad de un examen se refiere a que éste en su totalidad sea aceptable para el examinado.

*Europeo de las Lenguas*<sup>8</sup> con sus diferentes documentos (pasaporte, biografía y dossier) y programas como el Dialang.

## 6. Conclusión

El currículum de enseñanza de español como segunda lengua (de segundas lenguas en general), no sólo es necesario para garantizar un desarrollo adecuado de este tipo de enseñanzas, sino también, para hacer posible el objetivo de proporcionar una educación de calidad a todos los estudiantes. Para diseñar un currículum de este tipo es necesario situarse en el marco teórico de la enseñanza/ aprendizajes de lenguas y utilizar los recursos propios de la didáctica de idiomas.

Los alumnos extranjeros que participan en programas de aprendizaje de una L2 necesitan adquirir no sólo una competencia comunicativa general en dicha lengua, sino también, una competencia específica en función de sus propias necesidades personales. Para niños y jóvenes estas necesidades están relacionadas con el mundo escolar y para los adultos con el laboral.

La falta de un currículum de L2 convierte en una mera declaración de intenciones, el propósito de garantizar la igualdad de oportunidades a todos los alumnos que participan en el sistema educativo español. Cuesta asumir que para una parte significativa de los estudiantes inmigrantes, el principal problema con el que se encuentran en su proceso formativo es el desconocimiento de la lengua en la que se transmite el currículum de las diferentes áreas. Frente a esto, se prefiere seguir hablando de necesidades educativas especiales, sin especificar bien cuáles son éstas, o de barreras culturales y económicas. Enseñar lenguas debe ser una actividad sistemática y rigurosa similar a cualquier otra enseñanza escolar. No puede seguir manteniéndose por más tiempo la enorme brecha existente entre los programas de enseñanza de idiomas para estudiantes nativos y no nativos que se da actualmente en la mayor parte de los centros educativos.

Ignorar las necesidades lingüísticas de parte de los alumnos inmigrantes lleva a que, como señala Damico (1991), se consideren problemas lingüísticos lo que son manifestaciones normales del proceso de aprendizaje de la L2, se desconozca el progreso real que experimentan en el dominio de la nueva lengua o a que no se disponga de datos acerca del nivel de competencia que estos alumnos poseen en su propia lengua materna<sup>9</sup>.

Con la aprobación de los actuales currículos de E. Primaria y E. Secundaria se ha perdido una oportunidad única para desarrollar un currículum adecuado de enseñanza de segundas lenguas. De

---

<sup>8</sup> Es una iniciativa del Consejo de Europa basado en el *MCER*. Es un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en la escuela o fuera de ella, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Sus destinatarios, por tanto, son cualquier niño, adolescente o adulto. Documento que hay que mantener al día a lo largo de toda la vida y que no está vinculado a ningún tipo de enseñanza.

<sup>9</sup> El III Encuentro de Especialista en Enseñanza de L2 que se celebrará la próxima primavera en Granada se plantea como objetivo dar respuesta a parte de estos problemas abordando de forma monográfica el tema de la evaluación de L2.

este modo, y hasta que no exista, no se podrá hablar de enseñanza de calidad para todos y, mucho menos, de igualdad de oportunidades.

Desafortunadamente, no siempre son los recursos económicos los principales obstáculos que hay que vencer para acabar con estas desigualdades. Más bien, son los estereotipos sociales sobre la inmigración, las inercias y miedos de parte del actual pensamiento pedagógico así como los privilegios de clase, los que impiden modificar la presente discriminación educativa.

## 6. Referencias bibliográficas

- BAKER, C. (1993): *Fundamentos de educación bilingüe*. Madrid, Cátedra.
- BORDÓN, T. (2004): “La evaluación de la expresión oral y de la comprensión auditiva. En *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar Español como Segunda Lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE)*. Madrid, SGEL.
- COLLIER, V. (1987): “Age and Rate of Acquisition of Second Language for Academic Purposes” en *Tesol Quarterly*, 21 (4), pp. 617-641
- CENTRO VIRTUAL CERVANTES: Diccionario de Términos clave de ELE, [http://cvc.cervantes.es/obref/diccio\\_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/diccio_ele/diccionario/competenciacomunicativa.htm)
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte. p. 30-31. También disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/default.htm>
- CONSEJO DE EUROPA: *Portfolio Europeo de las Lenguas*. Ministerio de Educación y Ciencia. Programas Europeos e Internacionales.
- CORTÉS, M (2000): *Guía Para el profesor de idiomas*. Barcelona, Octaedro.
- CUMMINS, J. (1981). “The role of primary language development in promoting educational success for language minority students”. In California State Department of Education (Ed.), *Schooling and language minority students: A theoretical framework* Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles. (pp. 3–49).
- DAMICO, J. (1992) “Performance Assessment of Language Minority Students” en *Focus on Evaluation and Measurement. Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. Washington, D.C., Office of Bilingual Education and Minority Languages Affairs, pp. 137-171
- GOBIERNO DE CANARIAS (2004) *Español como segunda lengua en contexto escolar*. Canarias, Boletín Oficial de Canarias. En <http://www.educa.rcanaria.es/General/Legislacion/scripts/Resolucion.asp?Id=2860>
- REGIÓN DE MURCIA (2007) Orden de 18 de octubre por la que se regula el programa de Español para Extranjeros. En [http://www.carm.es/newweb2/servlet/integra.servlets.ControlPublico?IDCONTENIDO=5010&IDTIPO=100&RASTRO=c148\\$m4463](http://www.carm.es/newweb2/servlet/integra.servlets.ControlPublico?IDCONTENIDO=5010&IDTIPO=100&RASTRO=c148$m4463)
- DIALANG: <http://www.dialang.org/spanish/index.htm>
- HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. y VILLALBA, F. (2006): “Propuesta curricular”. En *Orientaciones para la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español para extranjeros*. José E. Linares y Mariano López (Coord.). Murcia, Consejería de Educación y Cultura de la Región de Murcia.
- INSTITUTO CERVANTES (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Madrid, Instituto Cervantes y Edelsa.
- MCLAUGHLIN, B. (1992). *Myths and misconceptions about second language learning: What every teacher needs to unlearn*. Santa Cruz: University of California, CREDE. Accesible en <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1117&context=crede>. Traducido en *Textos*, 41 (2006)

- SCHUMANN, J. (1976): "Second Language acquisition: the pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26,2: 391-408. Trad. españ. En J. Muñoz Licerias (comp...) *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid, Visor, pp. 123-141
- VILLALBA, F y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. (2001): *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2007) "La enseñanza de segundas lenguas con fines específicos" en Victoria Marrero (coord.) *La lengua española en la integración lingüística de los inmigrantes: bases teóricas y metodológicas*. Madrid, UNED (en prensa)
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2008) "La enseñanza de una Segunda Lengua (SL) y la integración del currículum" en I. Iballano (coord.) *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao, U. Deusto, pp.95-121