

## Reflexions sobre la metodologia d'ensenyament de llengua a immigrants

Lourdes Miquel

Aquest article pretén plantejar un seguit de punts per la reflexió sobre l'anomenat "ensenyament de llengua a immigrants", reflexió a la que no sempre podem donar resposta immediata però que, des del nostre punt de vista, és imprescindible anar fent per dibuixar una mapa del camí que hauríem de recórrer. Cal dir que, tant a Catalunya com a l'Estat espanyol, la situació d'aquest ensenyament no és gaire alentidora i que, substancialment, ha canviat molt poc en els darrers anys.<sup>1</sup>

### **1. Quines connotacions té la paraula "immigrant? I quines son les conseqüències?**

Quan parlem de l'ensenyament de llengües –s'entén de llengües *segones-* a *immigrants* cometem el que, des del nostre paré, és el primer error. La paraula *immigrant* ho contamina tot i dispara tot un seguit de prejudicis –inclús en aquells que aparentment no els tenen- que impedeix una visió més clara del que hauria de ser la atenció lingüística d'aquests estrangers que hi viuen al nostre país.

La paraula *immigrant* la associem a analfabets o a persones poc formades, amb un nivell de educació nul o molt elemental, o a persones poc interessades amb la llengua objecte d'estudi o, també, a persones impuntuals o poc sistemàtiques en el seu procés d'aprenentatge de la llengua, poc interessades a la cultura meta, amb tendència a viure apart, en petits guetos, etc. Tot el que relacionem amb el terme immigrant es negatiu o tendeix a veure només la part negativa. No diem que entre els immigrants hi ha bastants llicenciats a diverses disciplines, ni diem que molts tenen una motivació més forta que els universitaris del programa Erasmus - que s'interessen per la llengua meta només per un període curt de temps-, no diem que molts son ja plurilingües i que això facilitarà l'aprenentatge d'una altre llengua estrangera, etc.

A més a més utilitzem el terme *immigrant* com si es referís a un conjunt homogeni de persones, una realitat única, quan tots sabem

---

<sup>1</sup> Un dels primers articles que vàrem publicar sobre aquest tema (MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM), en aquell cas parlant del castellà, hi advertiem de certs problemes importants propis d'aquell moment que, malauradament, son encara vigents. Ens dol veure que tants anys després encara som gairebé al mateix lloc.

ja que, darrera la immigració, s'amaguen múltiples i molt variades realitats que poca relació tenen unes amb les altres més enllà del fet d'haver-se desplaçat aquí per una causa econòmica.

El fet és que aquesta visió tant negativa, per un costat, i tan uniforme, per un altre, té conseqüències molt greus:

1. En primer lloc fa que es cregui que els postulats generals de l'ensenyament de llengües estrangeres no son vàlids – o poden no ser-lo- per aquest col·lectiu.

Com individus que aprenen una llengua els immigrants no tenen cap diferència respecte a qualsevol altre individu (nòrdics universitaris, japonesos del món de l'empresa, tècnics d'un determinat sector, adolescents immersos al món acadèmic,...). Les seves capacitats, els seus mecanismes cognitius, afectius i socials, son els mateixos (si no més desenvolupats en el cas de persones ja plurilingües). Des del punt de vista del subjecte de l'aprenentatge no hi ha, doncs, cap raó per no utilitzar amb ells els postulats generals.

Però diversos estudis demostren que hi ha un clar retrocés pedagògic quan s'analitza com es fa l'ensenyament de llengües a immigrants, retrocés que, entre altres moltes coses, es caracteritza perquè no s'aplica l'actual paradigma d'ensenyament de llengües i s'apliquen models ja caducs, que s'han demostrat poc eficaços o clarament ineficaços.

2. Si es pensa que els postulats generals no son vàlids, fàcilment es dona la responsabilitat d'aquest ensenyament a persones no especialistes i amb espais molt reduïts de treball.

Dissenyar un curs d'acord amb les característiques específiques de l'alumnat (nivell, motivació, interessos, temps i possibilitats de dedicació, etc.) ja és difícil per els professors especialitzats en ensenyament de llengües, però si això ho ha de fer un professor que no és d'aquest camp, que moltes vegades només és un natiu amb poca experiència, les possibilitats d'èxit son realment molt baixes. Si, a més a més, hi afegim, cursos molt curts o molt dispersos en el temps, amb nivells diferents de coneixement de la llengua a la mateixa aula, el fracàs està gairebé garantit.

3. Si la llengua, que serà el vehicle suprem de comunicació, de desenvolupament i d'integració – o relació- del individu que ha immigrat amb la nova societat, es deixa amb mans de professors no experimentats, formats en petits cursets, en general molt motivats però sense les eines necessàries per desenvolupar adequadament la seva tasca, té com a conseqüència immediata que els programes que es dissenyin seran poc exigents.

4. Si la llengua està en mans de professors poc experimentats, amb programes poc exigents, amb carència de materials adequats i poc recursos tècnics, vol dir que *políticament* tots plegats tenim una visió assistencial, quasi caritativa, i compensatòria – els immigrants tenen unes "carències" que hem d'intentar resoldre- d'aquest ensenyament.

S'imposa, doncs, que tant l'Administració com tots els implicats en aquest procés d'ensenyament-aprenentatge canviem aquesta visió per una altra on s'imposi la professionalitat, el rigor, un sistema ben elaborat d'accés a la llengua que estigui d'acord amb les diverses característiques de l'alumnat<sup>2</sup>.

Com a especialista d'ensenyament de castellà per a estrangers i, en cert sentit, com a especialista en ensenyament de llengües estrangeres, només puc centrar-me en la part més tècnica d'aquests problemes que hem assenyalat: parlar de la metodologia.

## **2. Quin és el paradigma metodològic vigent? El comunicatiu.**

Ja es pot deduir que la nostra posició és la de defensar que quan parlem d'ensenyament de llengües –sigui a persones que han immigrat o a qualsevol altre públic-, hem de situar-nos dins dels enfocaments, tècniques, orientacions, activitats i maneres de avaluar que els experts considerin com les més eficaces i operatives a cada moment històric. I, hores d'ara, totes les investigacions apunten que, encara que amb les limitacions que comporta el fet encara no sabem com s'aprèn una llengua –sigui nativa o segona-, la manera més eficaç de aproximar l'ús d'una llengua a un aprenent que no la coneix, és l'enfocament comunicatiu.

Tota la investigació que s'està fent a totes les disciplines que hi convergeixen en aquesta tasca d'ensenyar i aprendre una nova llengua donen per descomptat que ja estem tots dins d'aquest enfocament. Veurem, doncs, per exemple, que tots els programes que proposa el Consell d'Europa, com ara el Marc Europeu Comú de Referència<sup>3</sup>, parteixen d'aquesta assumpció.

Ara bé, quan investiguem com es realitza l'ensenyament a les classes de llengües a immigrants, observem que la pràctica comunicativa és, com dèiem, encara aliena a l'aula en nombrosos contextos educatius, que es realitzen pràctiques poc riguroses que van des de el més pur i dur treball estructural desvinculat del significat a pràctiques molt eclèctiques que tendeixen a ser asistemàtiques, sense consistència on el professor fa proves i moltes vegades reproduïx allò que va *patir* ell com a estudiant de llengua. S'observa també que sovint s'identifica el fet que els estudiants joves

---

<sup>2</sup> Per veure quines demandes concretes suposa aquesta reivindicació d'un ensenyament planificat i professionalitzat, que doni una veritable desposta a les necessitats de llengua de les persones relacionades amb la immigració (nens, joves, dones, treballadors...), consulteu el "Manifiesto de Santander", de 2004: <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm#Génesis>

<sup>3</sup> Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar (2003 en català) <http://www6.gencat.net/llengcat/aprenecat/marc.htm>

o adults no sàpiguen una llengua amb propostes d'activitats infantils, sense respectar la experiència personal i cognitiva dels estudiants.

D'això els professors no son responsables o, al menys, no totalment responsables. El problema resideix fonamentalment en que no s'ha creat una veritable xarxa de formació de professors que esdevinguin experts en ensenyament de català o castellà com a llengua estrangera.

Però som nosaltres els professors els que som a les aules i, per tant, no podem excusar-nos en aquesta manca de formació.

En una síntesi necessàriament reduccionista, els principis generals del enfocament comunicatiu<sup>4</sup> son aquestos:

1.- En primer lloc, la idea que l'aprenent és el centre del procés i n'és el protagonista. És a dir, que les seves necessitats, motivacions, capacitats i característiques personals ho determinen tot. No hi ha, dons, un ensenyament "menú", sinó un ensenyament "a la carta". Els programes, la seqüenciació dels continguts, les tècniques didàctiques, les activitats i el tipus d'avaluació hauran d'adaptar-se al públic destinatari.

2.- L'element bàsic per entendre i posar en pràctica correctament aquest enfocament radica en una nova<sup>5</sup> visió de la llengua que és concebuda com una eina d'interacció i comunicació i no com un objectiu en si mateix. El que es pretén és que l'estudiant sigui capaç de comunicar en la nova llengua i per poder fer-ho, lògicament haurà, de arribar a utilitzar la llengua però no a ser-ne un especialista.

Un dels problemes que ens hi trobem és que els professors i molts autors de materials procedeixen d'una formació tradicional o estructural, que veu la llengua com un conjunt d'estructures que s'han de descriure des de una perspectiva morfosintàctica, sense o amb poca connexió amb les intencions comunicatives i el context. Una visió que entén la llengua en una sola de les seves vessants, la més formal de totes: la competència lingüística. Però, a més a més, el tractament que es sol fer d'aquesta competència tendeix a estar molt allunyada del significat, del sentit, una de les preocupacions màximes dels enfocaments comunicatius.

La competència comunicativa, però, tot i tenir en compte la necessitat de treballar a l'aula la dimensió formal de la llengua, considera també – i al mateix nivell d'importància- d'altres: la competència discursiva, que permetrà al parlant cohesionar el seu discurs tant amb el dels altres interlocutors com amb el seu propi; la

---

<sup>4</sup> També podem anomenar-lo com *enfocaments comunicatius*, en plural, perquè, dins d'aquest paradigma, hi ha diferents línies d'actuació a l'aula però totes elles respecten els principis que s'enumeren aquí..

<sup>5</sup> Diem "nova" perquè és una visió no estesa entre els implicats a l'ensenyament de llengües a immigrants, però hem de tenir en compte que fa ja més de 40 anys que ha nascut.

estratègica, que li permetrà resoldre els seus problemes de comunicació i la sociocultural, que li permetrà fer un ús adequat a les diverses situacions socials en les que es trobi<sup>6</sup>.

Aquest canvi de visió de la llengua no és fàcil i requereix una bona formació i entrenament.

3.- També les activitats de classe es veuen d'una manera diferent. Tinguin l'objectiu que tinguin (pràctica formal, intercanvi comunicatiu, producció d'un text escrit, comprensió lectora, ...), han de ser motivadores, significatives, contextualitzades, capaces de transmetre la relació forma-significat i, moltes d'elles, representatives de la vida real.

4.- Les habilitats lingüístiques (comprensió oral i escrita i expressió oral i escrita) s'han de treballar adequadament mitjançant activitats plenes de significat on l'estudiant tingui sempre una intenció, un propòsit, la possibilitat d'obtenir alguna cosa que a l'inici de l'activitat no té.

### **3. Quins son els ingredients de la classe de llengua?**

1. Input o les entrades de llengua: S'entén per *input* tota la llengua meta –real o verosímil, oral i escrita- amb la que l'estudiant entra en contacte. És molt important que l'estudiant rebi a l'aula molt d'*input* i de bona qualitat.

Molt sovint els llibres que s'utilitzen a classe tenen una llengua manipulada, que no trobem quan sortim de l'aula, que no ens "sona" bé, que no representa cap tipologia textual... Els experts en adquisició de llengües ens desaconsellen utilitzar aquest tipus de *input* a favor d'altres representatius de la llengua al món real i, a més a més, ens diuen que quanta més exposició a l'*input* tingui l'estudiant, més afavorim l'aprenentatge.

2. Treball amb l'input : S'ha constatat que l'exposició per si mateixa no garanteix l'aprenentatge – pensem a la proporció entre l'exposició que tenen els estudiants al carrer i allò que aprenen- per la qual cosa és indispensable dedicar temps a treballar amb aquest *input*, fer-lo comprensible, significatiu amb activitats que permetin als estudiants desenvolupar les seves capacitats cognitives.

3. Conceptualitzacions de la llengua des d'una perspectiva discursiva, d'ús, i cognitiva: Evidentment la llengua cal analitzar-la, explicar-la, fer-la assequible als estudiants, però això no ens porta automàticament a justificar ni unes explicacions falses o reduccionistes ni el treball morfosintàctic sinó, ans al contrari, per facilitar l'accés dels estudiants a la llengua, convé adoptar una perspectiva que es basi en els coneixements que, com a parlants

---

<sup>6</sup> Veure: M. Canale (1983)

d'una altre llengua, ja tenen –explicacions cognitives<sup>7</sup>- i que descriu el funcionament de la llengua sempre vinculat a l'ús que d'aquell element concret que s'està analitzant es fa a la realitat comunicativa.

4. Activitats destinades al processament del sentit. Una part molt important de les activitats, a més a més de les dedicades al input, han de estar destinades, a la pràctica de la comunicació (construcció cooperativa amb els companys, aconseguir omplir buits d'informació mitjançant el contacte amb els altres, assolir objectius reals ...). Hi ha una molt variada tipologia d'activitats comunicatives. És molt important tenir en compte que aquí es posen en joc totes les subcompetències que conformen la competència comunicativa i, en conseqüència, tant a la presentació com amb el desenvolupament o en la correcció els professors no han de valorar només la correcció sinó també tot un seguit d'elements per tal de que la contribució comunicativa del estudiant sigui adequada.

5. Activitats destinades a la pràctica de la forma: Seria del tot incorrecte pensar que els enfocaments comunicatius prescindeixen del treball formal. Al contrari, un bon ensenyament comunicatiu porta aparellat un gran treball gramatical tot i entenen per gramàtica en un sentit més ampli del que ho entén l'enfocament estructural. La pràctica formal ha d'estar sempre que sigui possible- que és gairebé sempre- vinculada al sentit. Com més contextualitzades i significatives siguin aquestes activitats, més possibilitats donem a l'estudiant per poder accedir al sistema. Aquestes activitats també son susceptibles de practicar-se amb tipologies molts diverses<sup>8</sup> si bé a molts materials i a l'aula es tendeix – erròniament- a repetir tècniques mecàniques, descontextualitzades i poc motivadores encara que sabem que no donen bons resultats.

6. Activitats destinades al treball de les quatre habilitats (EO, EE, PO, PE) tant aïlladament com integrada: En coherència amb el que dèiem al parlar dels principis d'aquest enfocament, rehabilitar les habilitats passa per dissenyar activitats que permetin una bona pràctica de cadascuna de aquestes habilitats mentre es potencia el treball estratègic de l'alumne. També haurem de treballar amb suports adequats.

7. Activitats per conèixer el nou component sociocultural: Els nostres estudiants estan a una societat nova, desconeguda per a ells, complexa, plena de maneres de fer no sempre evidents, i necessiten poder-se moure i actuar-hi dins d'ella. L'aula ha de ser, també, una brúixola que els permeti orientar-se. Per aquest fi, però també pel mateix aprenentatge de la llengua, haurem de aportar activitats que treguin a la superfície els elements que seran bàsics tant per actuar

---

<sup>7</sup> Recientment s'ha publicat en el món del espanyol per a estrangers la *Gramàtica bàsica del estudiant de espanyol* (2005) (ed. Difusión), R. Alonso et al. que incorpora aquesta perspectiva d'anàlisi de la llengua.

<sup>8</sup> Vegeu les activitats de la gramàtica citada a la nota anterior.

comunicativament de forma adequada com per poder ser membre d'aquesta societat. És molt important que aquestes activitats considerin i respectin el component sociocultural d'origen.

8. L'avaluació formativa, que coexisteix amb la sumativa: Parlar d'una nova manera d'ensenyar, de concebre els estudiants i el procés d'ensenyament i d'aprenentatge porta lligat una manera diferent d'avaluar. És per això que a la tradicional avaluació sumativa, s'hi afegeix ara la formativa, aquella manera d'avaluar que més que concloure un procés el reinicia. D'aquesta manera, l'avaluació es constitueix en una eina més d'aprenentatge i l'estudiant, també aquí, és tingut en compte. Igualment canvia el concepte de l'error, que deixa de ser un "problema" per passar a ser un símptoma de l'estat del procés.

Aquests vuit elements que hem ressaltat – que no són els únics però, sí més no, sí els més rellevants- han d'estar sempre presents en les nostres actuacions didàctiques però es poden combinar de diferents maneres, ja sigui organitzant els continguts de la programació en unitats didàctiques o en seqüències o itineraris per assolir un determinat objectiu o bé en tasques o projectes.

Moltes vegades, quan parlem d'ensenyament a immigrants, argumentem que no hi ha materials adequats per a ells. Si acceptem que el concepte *immigrants* recull moltes realitats diferents, haurem de entendre que convé elaborar materials específics per públics determinats dins de la població immigrada: materials per adolescents que han d'integrar-se a l'ensenyament reglat –i aquí hauríem de elaborar materials per edats i cursos al que han d'accedir, per exemple-, materials per treballadors de determinades àrees econòmiques, materials per dones que aspiren a treballar com a dones de fer feina, etc. Que no existeixin –encara- aquests materials no vol dir que no podem fer bé la nostra feina. Tenint una adequada formació, coneixent els principis de l'enfocament, veurem que: no cal produir tots els materials de classe, no cal utilitzar només materials per a immigrants, però sí cal conèixer bé els materials publicats i fer-ne una tria adequada.

#### **4. Hi ha cap impediment per treballar sota aquest paradigma amb immigrants?**

A la vista de tot això que hem anat exposant la resposta és contundent: no hi ha cap impediment. Ans el contrari, els supòsits dels enfocaments comunicatius afavoreixen que es pugui potenciar un ensenyament significatiu adequat als diversos perfils de la població immigrada, estipulant, en cada cas, els objectius que millor s'adaptin a les necessitats del públic que tinguem davant, dissenyant seqüències i activitats que responguin a les seves motivacions, necessitats afectives i socials tot adaptant les nostres tècniques al

seu perfil cognitiu i triant- o també creant- els materials més adients i organitzant-los de la manera més adequada.

Els materials publicats ens permeten: reproduir-los tal qual o adaptar-los o inspirar-nos-hi (inclús en aquells que serveixen per ensenyar altres llengües). Es tracta de aprofitar tot el que està publicat sempre que respongui a la filosofia de l'enfocament comunicatiu i , ahora, fent d'ells un ús adequat sense desvirtuar-los.

## **5. Què passa quan es tracta d'estudiants analfabets?**

És veritat que el fet que els estudiants siguin analfabets és un problema afegit, sobre tot perquè no hi ha materials adequats al mercat. Però, de la mateixa manera que hem qüestionat el terme *immigrant*, també ho hem de fer amb el terme *analfabet*. Aquest és només un aspecte del individu que aprèn. Igualment haurem de considerar les seves motivacions per dissenyar els diversos programes. El fet que sigui analfabet influirà, sobre tot, a les tècniques que emprem a classe. Però hem de partir de una idea molt clara: la llengua com instrument de comunicació es pot ensenyar sense recorre a l'escriptura i a la lectura. I nosaltres professors haurem de fer possible que aquestes persones que no saben llegir ni escriure aprenguin, però, a comunicar amb la nova llengua.

L'alfabetització serà necessària quan el públic que tinguem al davant així ho reclami. Pensem, per exemple, en un jove analfabet que vol integrar-se a l'ensenyament reglat o en un adult que vol alfabetitzar-se per fer alguna cosa concreta com ara treure's el carnet de conduir o estudiar un mòdul d'alguna especialitat tècnica. E, igualment en aquest casos, l'ensenyament de la llengua ha de transcorre paral·lelament a l'alfabetització. No es necessita alfabetitzar-los primer per ensenyar la llengua després: una certa competència oral s'ha d'assolir abans de l'escripta.

Seguint a F. Villalba i M.T. Hernández<sup>9</sup> els requisits que hauríem de demanar als materials per estudiants analfabets haurien de ser els següents:

- que tinguin molts recursos visuals de qualitat,
- que potenciïn l'autonomia i diferents estratègies
- que permetin actuar sobre l'*input*
- que potenciïn la producció i l'anàlisi de l'*ouput*

## **6. Què passa amb els nens i els joves immigrants?**

Tots sabem que encara que es tracta d'un col·lectiu que està immers a la llengua meta a les diferents àrees educatives, els nens i

---

<sup>9</sup> Actes de Expolingua (2004), Fundación Actilibre (en premsa).

els joves solen adquirir un domini de la llengua, però aquest domini no es suficient per seguir tot el procés formatiu en L2.

Diferents experts, com ara els citats F. Villalba i M. T. Hernández<sup>10</sup>, han analitzat les possibles causes d'aquest problema i apunten les següents:

- La llengua de la comunicació no és igual a la de instrucció. Els joves i nens estan immersos en un context escolar on predomina la llengua meta, però a les classes es troben amb la llengua d'instrucció que té unes característiques força diferents a la llengua de comunicació que és amb la que tenen un contacte més gran. Això els col·loca en una situació de desigualtat respecte als nadius.
- Per seguir els continguts acadèmics es requereixen uns coneixements previs, coneixements que els nens i joves estrangers, donat que venen d'un context social diferent, no tenen.
- I, a més a més, la llengua que utilitzen els professors de les diferents matèries no està adaptada. Els professors no controlen el nivell de dificultat de la llengua que empreuen a classe i dirigeixen el seu discurs a un públic nadiu, fet que fa que els estudiants que estrangers no puguin seguir aquest discurs.

Davant d'aquesta situació, sembla que seria convenient canviar completament d'estratègia educativa i plantejar el treball als centres com un aprenentatge amb finalitats específiques: com ensenyar diferents matèries a estudiants que no tenen encara un gran domini sobre la llengua.

## **7. Repensant-nos el concepte d'immigrant, repensant-nos a nosaltres...**

Tal com hem anat dient, i per recapitular, la condició d'immigrant no constitueix, per si mateixa, un factor determinant que impedeixi el correcte desenvolupament del procés d'ensenyament/aprenentatge:

- Tot immigrant té capacitats cognitives, afectives i socials que li permeten accedir a nous coneixements.
- Tot immigrant té estratègies, motivacions i necessitats comunicatives.
- I, en conseqüència, tot immigrant en contacte amb una nova llengua analitzarà l'estímul lingüístic (*input*), formularà hipòtesis, posarà en marxa estratègies diverses i, en definitiva, anirà construint un nou sistema lingüístic, exactament igual que qualsevol altre estudiant exposat a una llengua estrangera.

---

<sup>10</sup> Vegeu els diferents articles de F. Villalba y M.T. Hernández citats a la bibliografia.

Les causes del sovint estancament del seu procés d'aprenentatge haurem de buscar-les, doncs, no en ells sinó al fet de que, moltes vegades, com que no estan tractats de manera adequada a les seves necessitats i característiques, no obtenen el que volen i, per tant, el filtre afectiu entre ells i la llengua no funciona (o no funciona prou) i entren a una espiral de insatisfacció, de pèrdua de la seva autoimatge, de les seves expectatives de futur...

Saber això és enormement important per nosaltres els professors donat que, mentre no hi hagi una resposta més global, nosaltres som els responsables – i, en moltes situacions, els únics responsables- de la integració lingüística dels immigrants així com de que aquest filtre afectiu funcioni tant a l'aula com fora d'ella.

Conèixer aquesta enorme responsabilitat hauria de motivar-nos per:

- no acontentar-nos amb "sortir del pas",
- veure l'ensenyament a immigrants com una disciplina,
- no considerar-la un fet a part de la didàctica,
- exigir-nos i exigir un més alt nivell de formació,
- veure els obstacles com a símptomes que informen de l'estat del procés per poder corregir-los,
- i, finalment, demanar a l'Administració una resposta seriosa al tema.

## **8. Quines demandes hauríem de fer?**

La clau seria professionalitzar aquest tipus d'ensenyament a persones immigrades. Aquesta professionalització passaria, al nostre entendre, pels següents punts, que també es reclamen al citat Manifest de Santander:

- Creació d'un pla general d'actuació tant a l'ensenyament reglat com a altres contextos d'ensenyament on acudeixi la població immigrant.
- Formació seriosa, real, professional de docents especialitzats per garantir-ne la qualitat de tot el procés
- Flexibilitat dels estudis per poder atendre les diverses necessitats d'aquesta població.
- I per a escolars, la creació de cursos amb finalitats específiques que atenguin tant la competència lingüística com l'acadèmica.

I, mentre això no passa, lluny de adaptar-nos a les limitacions actuals i de conformar-nos-en, hem de crear i exigir espais de formació que millorin la nostra tasca docent que és, al cap i a la fi, l'única opció que moltíssimes persones tenen per poder relacionar-se en aquest món nou, de vegades hostil, que els envolta.

## BIBLIOGRAFIA

- AGUIRRE, M. (1996) "Effect of Open-Ended Questions on Spanish-Dominant LEP Students' Ability to Demonstrate in-Depth Science Concept Development and Use Scientific Vocabulary" in *NYSABE Journal*, 11, 46-69
- AGUIRRE, M<sup>a</sup>.C., VILLALBA, F., NAJT, M. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T. (1998): "Estudio comparativo entre la adquisición del español como L1 y la adquisición del español como L2 para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes", Madrid, C.I.D.E
- CANALE, M. (1983): "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje" en M. Llobera et al. (1995): *Competencia comunicativa*, Madrid: Edelsa.
- HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. y F. VILLALBA (2003a): "Análisis descriptivo de materiales didácticos para la enseñanza del español (L2) a inmigrantes", en *Carabela*, 53:133-159.
- HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T. y F. VILLALBA (2003b) "La enseñanza de español como segunda lengua a trabajadoras del servicio doméstico" en Grünhage-Monetti, M. y Halewijn, E (coord.) *Language needs of migrant workers*, Graz, European Centre of Modern Languages, Concil of Europe Publishing
- MASSÓ, A. y ALCANIZ, M. (2003): "Cómo preparar una entrevista de trabajo y ser seleccionado/a: una propuesta metodológica para personas adultas inmigrantes" en *Encuentro. La enseñanza del español a inmigrantes*, Madrid, Instituto Cervantes  
[http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/adultos/masso\\_alcaniz.htm](http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/encuentro/adultos/masso_alcaniz.htm)
- MIQUEL, L. (1991) *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC.
- MIQUEL, L. (1994) "Enseñanza de español como lengua extranjera a inmigrantes y refugiados", *Sobre interculturalitat* (Vol.2), Fundació SER.GI, Girona
- MIQUEL, L. (1995): "Reflexiones previas sobre la enseñanza del E/le a inmigrantes y refugiados" en *Didáctica (lengua y literatura)* 7. Madrid. Servicio de Publicaciones de la UCM.
- PALLAUD, B. (1992): "Niños inmigrantes no francófonos recién llegados y escolarizados en la Escuela Primaria en Marsella" en Miquel Siguán (coord.) *La escuela y la migración en la Europa de los 90*, Barcelona, Horsori.
- VILLALBA, F. y M<sup>a</sup>. T. HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2005): "Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes", *Actas de Expolingua*, Madrid, Fundación Actilibre.
- VILLALBA, F. (2002) *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija

- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T. (2000): "Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2" en *Carabela*, 48: 85-110.
- VILLALBA, F y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>.T (2001a): *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*. Murcia. Consejería de Educación y Universidades.
- VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup> T (2001b) *Programación de español como L2 para inmigrantes no analfabetos. Nivel 1*. Murcia, Consejería de Educación y Universidades. CARM.  
[www.educarm.es](http://www.educarm.es)
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2003): *Recursos para la Enseñanza Oral del Español a Inmigrantes no Alfabetizados*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2004a) "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares" en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ Ineuga extranjera (LE)*, Madrid, SGEL: 1225-1258.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M<sup>a</sup>. T. (2004b) *Propuesta de normativa sobre la enseñanza del español como L2 en E. Primaria y Secundaria*. (Informe) Consejería de educación de Murcia.