

La enseñanza de una segunda lengua (SL) y la integración del currículum

Félix Villalba y Maite Hernández
www.Segundaslenguaseinmigracion.es
maiteifelixuned@yahoo.es

La escolarización de niños y jóvenes inmigrantes supone uno de los retos más importantes con el que se enfrenta la mayor parte de las administraciones educativas del estado. No se trata sólo de un problema de infraestructuras para adecuar la oferta de plazas escolares a la demanda real. Ni tan siquiera, como últimamente se está planteando, de un problema de reparto equitativo de los nuevos estudiantes entre el sistema educativo público y privado. La dificultad radica en determinar la mejor forma de incorporar a los alumnos a un nuevo sistema educativo ofreciéndoles unas mínimas garantías de éxito escolar. El problema aumenta cuando se trata de alumnos extranjeros con una lengua materna (LM) distinta a la que se utiliza para transmitir el currículum. En este caso, junto a los problemas generales de adaptación a un nuevo sistema educativo se añade el tener que aprender una nueva lengua con fines académicos.

En las siguientes páginas reflexionaremos acerca del aprendizaje y uso de una L2 en contextos educativos, analizaremos algunos de los diferentes modelos de escolarización y enseñanza de lenguas seguidos en países de nuestro entorno y plantearemos una propuesta de enseñanza de lenguas que incluya también, el tratamiento de los contenidos curriculares.

1. El aprendizaje de una L2 y el contexto escolar

1.1 Sobre el proceso de aprendizaje

Suele aceptarse unánimemente que las condiciones idóneas para el aprendizaje de una nueva lengua son las que se derivan del contacto directo con la misma en situaciones comunicativas reales y significativas (Krashen, 1981) Crear esas condiciones ideales en aprendices de distinta edad es el objetivo de numerosos programas de aprendizaje en el extranjero. Los estudios que se han realizado para determinar su efectividad han concluido que en ellos se suele alcanzar un mayor nivel de desarrollo lingüístico en determinadas áreas (fluidez, pronunciación, desarrollo léxico...) que con las clases de lenguas extranjeras (Freed, 1995; Freed, Segalowitz; y Dewey, 2004)

Cuando la estancia en el país de la lengua objeto (LO) no es posible, se intentan reproducir artificialmente ciertas condiciones de ese proceso natural de contacto y uso de la L2. Surgen así los programas educativos bilingües en los que se busca exponer a los alumnos al aprendizaje de la nueva lengua utilizándola para la transmisión del currículum en las distintas áreas. De este modo, la artificialidad de la situación lingüística se compensa con un *input* (estímulo) significativo y *cercano* a los intereses de los aprendices. Los programas bilingües han resultado eficaces en la formación de las élites, en situaciones de fomento del bilingüismo como en Canadá y, en general, cuando la lengua a aprender se considera como un elemento de prestigio social.

¿Por qué entonces, se habla del problema del aprendizaje lingüístico de los inmigrantes? ¿Acaso no son el ejemplo más evidente de experimentación de esas

condiciones *ideales* para el aprendizaje? Pese a lo que se pueda suponer, el caso de los estudiantes inmigrantes (**EI**) es totalmente distinto y, desgraciadamente, también lo son los niveles de competencia que alcanzan en la nueva lengua.

Pero las diferencias no se producen como consecuencia de la activación de las capacidades generales, ni tan siquiera por condicionantes culturales o económicos, sino por un conjunto de variables psicológicas y sociales que singularizan este proceso de aprendizaje.

1.1.1 Variables personales

Para la mayor parte de los niños y jóvenes inmigrantes el bilingüismo es el resultado lógico del proceso de contacto con una lengua distinta a la materna. Sin embargo este proceso se desarrolla de forma personal en cada aprendiz¹ aunque, en conjunto y entre los más pequeños, se puede identificar una secuencia común. Según Tabors y Snow (1994) el aprendizaje de una L2 entre niños mayores de tres años pasa por las siguientes fases:

- El uso de la lengua del hogar: los niños descubren que existe una lengua distinta a la de casa para comunicarse.
- Periodo no verbal: los niños usan medios no verbales para comunicarse en la L2, observan a los hablantes de la otra lengua y van aumentando la comprensión de la misma.
- Habla telegráfica y en fórmula: uso de palabras aisladas para expresar oraciones completas.
- Uso productivo del idioma: etapa final en la que se pasa por distintos momentos según el niño advierte los errores que comete y los va modificando.

Para niños mayores el aprendizaje de la L2 es distinto, pero no necesariamente peor o más lento como habitualmente se puede considerar (McLuaghlin, 1992) Los adultos suelen aprender más rápidamente la lengua que los niños y estos más deprisa cuanto más mayores son, aunque el aspecto fonológico se adquiera mejor en edades tempranas (Krashen, Scarcella, y Long. 1979). La hipótesis del *periodo crítico*, según la cual la capacidad para el aprendizaje de lenguas disminuye a partir de la adolescencia, resulta cuestionable actualmente. Es cierto que existen diferencias apreciables en los procesos de aprendizaje entre niños, jóvenes y adultos. No obstante, no está claro que tales diferencias se deban a la actuación de mecanismos y recursos cognitivos específicos². Bialystok y Hakuta (1999) plantean que la variedad de comportamientos que se observan entre los aprendices de diversos grupos de edad, y las *ventajas* de los más jóvenes, pueden deberse a factores de tipo social como son: el esfuerzo que se realiza para facilitar a los estudiantes de un ambiente lingüístico rico, la simplificación del *input*, las oportunidades educativas, la cooperación entre iguales etc. Existen otros componentes que ayudan a explicar los datos observables en sentido contrario. Uno de ellos es el dominio de la lectoescritura que facilita un mayor desarrollo lingüístico

The acquisition of literacy, for example, inflicts permanent change on children's conceptions of language. We know that children who learn to read in alphabetic scripts develop more sophisticated conceptions of phonological structure, and all children, irrespective of the

¹ La variabilidad individual puede deberse en parte, a la activación de capacidades cognitivas generales para el aprendizaje de la L2 (memoria verbal, percepción auditiva, reconocimiento de modelos...) antes que a capacidades específicas para el aprendizaje de lenguas.

² Aguirre, Villalba, Hernández, Nanj (1996) describen una secuencia de adquisición del español como L2 por niños, jóvenes y adultos inmigrantes en la que los errores en la producción se pueden observar ya entre preadolescentes (a partir de los ocho años)

language they read, advance rapidly in their metalinguistic concepts as literacy is established

Bialystok y Hakuta, 1999: 171

Otros factores tienen que ver con la disposición con la que el individuo afronta el aprendizaje es decir, con la actitud y la motivación (Ellis, 1994). De las múltiples teorías que se han formulado para explicar cómo actúan estos componentes en los EI, una de las más sugestivas y eficaces es el modelo que plantea Schumann (1976) sobre la pidginización. Según este modelo el aprendizaje de una L2 está condicionado por *barreras* psicológicas (relacionadas con el propio sujeto) o sociales que establece respectivamente el aprendiz o el grupo social de referencia hacia la nueva lengua y cultura. De esta forma, si el sujeto o el grupo entienden que su cultura es de mayor prestigio e importancia el aprendizaje se verá dificultado. Del mismo modo, si las relaciones que mantienen los miembros de dicho grupo son fuertes, se trata de un grupo cohesionado y numéricamente importante, difícilmente se producirá un acercamiento hacia la nueva lengua y cultura. Este modelo sirve para comprender lo que ocurre con amplios grupos de estudiantes europeos en centros educativos del litoral mediterráneo que, pese a estar en unas condiciones *idóneas* para el aprendizaje, apenas llegan a hacer un uso simplificado de la L2 en situaciones relacionadas con el ámbito escolar y social.

1.1.2 Variables contextuales

Los factores contextuales desempeñan papel decisivo en el desarrollo del bilingüismo entre la población inmigrante. No obstante suelen pasar desapercibidos por la excesiva valoración de los componentes socioeconómicos asociados a este grupo social.

Por contexto entendemos el conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, educativos, laborales, relacionales...) que determinan el modo en el que el sujeto entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica.

Relacionado con el tema de estas Jornadas, un grupo de factores contextuales ampliamente estudiado ha sido el que analiza el ámbito educativo en el que se lleva a cabo el aprendizaje de la nueva lengua. Hakuta, Bialystok y Wiley (2003) plantean que la participación de los aprendices en programas de instrucción formal en la L2 es uno de los componentes que más influyen en el desarrollo de los procesos de bilingüismo³. En esta misma línea, Wong Fillmore (1991) analiza el entorno social con relación a las oportunidades que ofrece al inmigrante de utilizar y entrar en contacto con la L2. La conclusión de esta investigadora parece obvia y es que el contexto por sí mismo no garantiza un uso adecuado y suficiente de la lengua; sólo cuando el grupo de estudiantes nativos⁴ supera al de no nativos y cuando se favorecen las interacciones comunicativas entre ambos se puede hablar de un contexto favorable para el aprendizaje. Desgraciadamente, en las aulas no siempre se dan estas condiciones, ni tan siquiera en los casos en los que los EI no son el grupo mayoritario.

Estos factores contextuales de carácter educativo incluyen también las concepciones y objetivos que plantea la institución escolar para los EI. Sabemos que

³ Estos tres investigadores llevan a cabo uno de los estudios más ambiciosos en este campo en el que participan más de 2000000 de hablantes latinos y unos 300000 hablantes chinos. Entre las variables que contemplan en el estudio están la edad y la educación. El nivel educativo de los aprendices puede anular el *efecto edad*, lo que se explicaría por la mayor facilidad para seguir procesos de instrucción formal en la L2.

⁴ Diferenciación establecida en función de la lengua que se habla y no por el lugar de origen.

el aprendizaje de una nueva lengua se ve facilitado cuando la lengua y cultura materna se incorporan a los planes de estudio escolar y se valoran explícitamente (Cummins, 1985)⁵ Una forma de reconocer estos componentes es admitir que los alumnos (con lenguas maternas distintas) serán competentes al menos en dos lenguas, es decir, serán bilingües⁶. Sin embargo, llama la atención que, cuando se piensa en inmigrantes, en ningún momento se habla de bilingüismo. La educación de los alumnos inmigrantes se plantea objetivos diversos (formar ciudadanos tolerantes, respetuosos, solidarios, con actitudes interculturales...) pero rara vez, contempla el que lleguen a alcanzar la titulación básica obligatoria y, menos aún, el que lleguen a ser sujetos bilingües. Ya en los años setenta Fishman (1977) señalaba que el bilingüismo se podía considerar de distinta manera dependiendo de los destinatarios: como un objetivo para las élites o como una dificultad para la gente corriente. Nosotros añadiríamos que para los inmigrantes ni tan siquiera es una dificultad. Sencillamente, es una ilusión, una quimera.

¿Tiene sentido hablar de bilingüismo para este grupo de alumnos? ¿Es el mismo proceso el que siguen nativos y no nativos en el aprendizaje de varias lenguas?

Tradicionalmente se ha venido utilizando la distinción entre bilingüismo aditivo y sustractivo (Lambert, 1975) para explicar la distinta finalidad que contemplan los programas de aprendizaje bilingüe según sean los estudiantes a los que se dirigen. La segunda se suma a la materna como un enriquecimiento personal en el primer caso, o la sustituye en amplias actividades de la vida diaria en el bilingüismo sustractivo. Esta distinción nos puede servir para comprender la actitud con la que el sujeto afronta el aprendizaje y valora la nueva lengua. Sin embargo, si queremos mejorar la atención a niños y jóvenes inmigrantes deberíamos pensar en los componentes comunes que subyacen en la adquisición de competencias bilingües por distintos grupos sociales. Teorías como la del Umbral Lingüístico de Cummins (1976) o el concepto más sociológico de *semilingüismo*⁷ no aportan muchas claves para entender lo que ocurre con EI. Hakuta y McLaughlin (1996) indican que los diferentes niveles de bilingüismo entre grupos sociales pueden deberse a una distinta exposición a la lengua por parte de los sujetos. Situación que tiene un claro reflejo en los programas de enseñanza de idiomas, de forma que al comparar los que existen para nativos con los destinados a inmigrantes se constata que estos últimos presentan las siguientes carencias:

- La exposición a la L2 es inadecuada. O se da una exposición total a la L2 en los programas de inmersión plena o la exposición es escasa en los de inmersión estructurada.
- La enseñanza de la L2 es desestructurada. No existen programas unificados de enseñanza de segundas lenguas con currículos comunes, materiales, niveles y procedimientos de evaluación...
- La adaptación del *input* lingüístico es desigual. Salvo en los casos de programas específicos de L2 (aulas de acogida....) la inclusión de los EI en

⁵ Para Cummins (1985) los alumnos *minoritarios* se capacitan o discapacitan en la L2 en la medida en que:

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

⁶ Son múltiples los estudios que avalan la idea de la superioridad de los niños bilingües sobre los monolingües para la resolución de tareas lingüísticas (Bialystok, 1991; Nayak, Hansen, Krueger, McLaughlin, 1990; Nation, McLaughlin, 1986; Ramsey, 1980)

⁷ La hipótesis del umbral lingüístico plantea que el bilingüismo sólo es eficaz cuando se alcanza un determinado nivel de dominio en las dos lenguas. El concepto de *semilingüismo* (Cummins y Swain, 1983) vendría a dar cuenta de la situación en la que los aprendices no desarrollan una competencia adecuada en ninguna de las lenguas.

aulas ordinarias dificulta la adaptación de la lengua a los conocimientos específicos de los alumnos.

Es así como en los grupos mixtos, en los que los alumnos no nativos son minoría, el profesor difícilmente puede adaptar la lengua de la instrucción a los distintos niveles de competencia que existen en el aula. Sus explicaciones, los textos y los procedimientos lingüísticos se dirigirán prioritariamente, al grupo de estudiantes nativos. De este modo, los programas de inmersión lingüística plena en la L2 presentan claras limitaciones para proporcionar un *input* adaptado y significativo para los EI⁸. En consecuencia, estos deben realizar un esfuerzo añadido de aprendizaje; serán bilingües pese a las dificultades contextuales con las que se encuentran.

1.3. El aprendizaje de la L2 en el contexto escolar

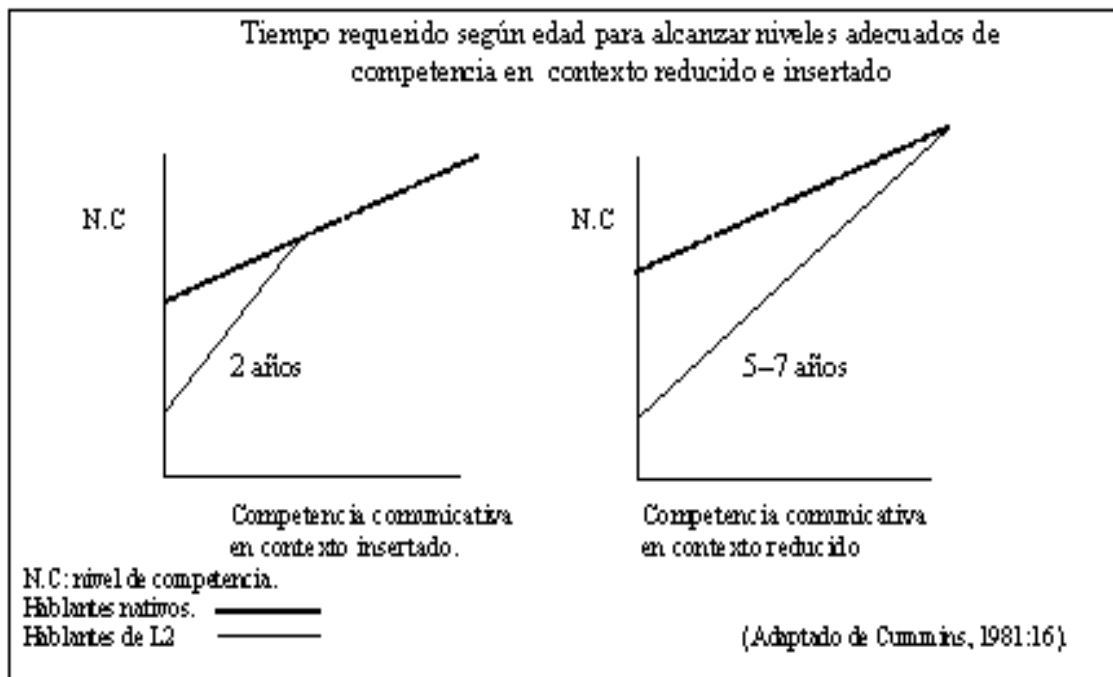
Si en el punto anterior hemos tratado algunas claves contextuales que pueden influir en el aprendizaje de una L2, ahora analizaremos el contexto en sí en el que se lleva a cabo dicho proceso. Para el grupo de edad que aquí se trata, existen dos ámbitos claramente diferenciados para el uso de la L2: el social y el educativo. La gran dificultad de la escolarización de niños y jóvenes inmigrantes radica en intentar dar respuesta a las necesidades comunicativas relacionadas con cada uno de estos ámbitos. En otras palabras, el querer conjugar el aprendizaje-enseñanza de una L2 con los contenidos del currículum formativo. La mayor parte de los EI alcanzará un aceptable nivel comunicativo en la nueva lengua tras dos cursos escolares. Sin embargo, tal conocimiento no será suficiente para afrontar las exigencias comunicativas del entorno escolar. Se ha intentado explicar este desfase desde perspectivas diversas: lingüísticas (con el dominio de los diversos códigos), sociológicas (entorno sociofamiliar e implicación de los padres), educativas (trayectorias escolares previas y estilos pedagógicos en el país de procedencia)... Cummins inicia una serie de estudios para intentar dar cuenta de esta aparente paradoja lingüística y plantea que es necesario contemplar dos tipos de competencias diferenciadas: una competencia comunicativa general y una más de carácter académico⁹. La adquisición de ambas competencias se lleva a cabo a lo largo de un periodo distinto de tiempo en la mayor parte de los sujetos (Collier, 1987)¹⁰

⁸ Krashen (1985) formula la llamada "hipótesis del *input*" según la cual el aprendizaje de una lengua se produce comprendiendo mensajes a través de un *input* inteligible. El progreso en la lengua se da cuando se recibe un *input* que se encuentra por delante del estado de competencia que se posee en cada momento. Idea que intenta explicar con la fórmula $i + 1$, donde i representa el nivel actual y el individuo avanza hacia $i + 1$, el siguiente nivel en el orden natural, cuando comprende un *input* que contenga $i + 1$. Idea que enlaza también con el planteamiento de Vygotsky de la zona de desarrollo próximo.

⁹ En su modelo Cummins (1984) utiliza los conceptos de destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, "Basic Interpersonal Communicative Skills) y de competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP. "Cognitive/ Academic Language Proficiency)

¹⁰ La conclusión es que los alumnos que llegan con 5 a 7 años, tardan de uno a tres años en alcanzar un nivel similar a los nativos. Los que llegan con 8 a 11 tardan de 2 a 5 años hasta alcanzar un 50 del percentil y los que llegan entre 12 y 15 de 6 a 8 años

Fig.1

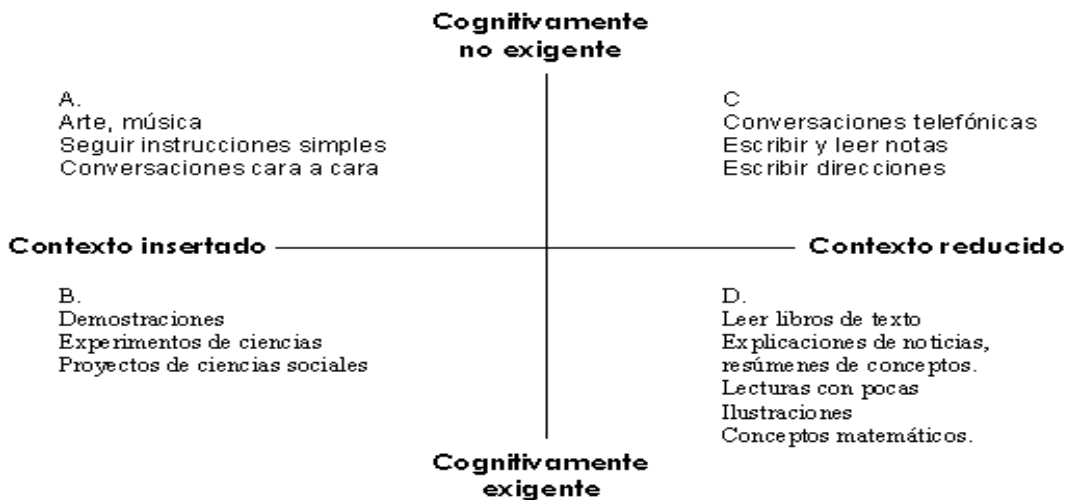


Pero también, ambas competencias se relacionan con dimensiones comunicativas distintas. En la primera dimensión se atiende a la cantidad de apoyo contextual disponible en la comunicación. Se hablaría de “comunicación insertada en contexto” cuando se cuenta con abundantes referentes contextuales y no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

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

Un ejemplo de las actividades comunicativas que se producirán en cada una de estas dimensiones puede ser el siguiente cuadro adaptado de Cummins (1981)

Fig. 2



Esta “sencilla” explicación es la base para poder explicar las ventajas y dificultades con las que se encuentran los EI a lo largo de su escolarización. Así, en los primeros niveles de la escuela primaria se plantean unas situaciones comunicativas ricas en referentes contextuales y con bajas exigencias cognitivas. Según se avanza en la educación obligatoria, los referentes contextuales son menores al tiempo que aumentan las exigencias cognitivas. Es así como se produce ese *choque* lingüístico que experimentan los alumnos en estos últimos niveles educativos y que dificulta su acceso normalizado al currículum formativo.

El modelo de Cummins nos sirve para descubrir estrategias sobre cómo *adaptar* lingüísticamente las distintas áreas curriculares a las características de los EI. Sirve también para advertir lo que sucede con estos alumnos cuando se les incorpora a grupos ordinarios de formación.

Pero junto a estos componentes *ambientales*, el aprendizaje de una L2 en y para el contexto escolar también depende de los conocimientos y bagajes previos de los propios estudiantes. La percepción de los profesores de que la trayectoria y preparación académica de los chicos inmigrantes influye en sus resultados escolares en el nuevo sistema puede tener una base real, aunque con matizaciones. En primer lugar convendría tener claro que este hecho no tiene por qué ser determinante, es decir, no puede condicionar la atención educativa que reciben los diferentes grupos de alumnos. Entendemos que el profesor y la institución educativa deben albergar unas mismas expectativas de éxito y de desarrollo personal para todos los estudiantes. No puede ser que por la procedencia de los estudiantes, por las percepciones de sus capacidades se desarrollen en ellos habilidades y conceptos distintos¹¹.

Junto a esto, los conocimientos previos del estudiante influyen en la medida en que se pueden activar habilidades y recursos generales para el aprendizaje y específicos para los procesos académicos. Cummins (1979, 1981) da forma a esta idea con la *hipótesis de la Interdependencia*. Esta hipótesis plantea que las

¹¹ Haberman (1991) habla de la “pedagogía de la pobreza” para referirse a estas diferentes prácticas pedagógicas en función de la situación socioeconómica de los estudiantes. También Waxman y Tellez (2002) analizan el efecto que estas ideas previas sobre los EI tienen en la actuación de los profesores. Resulta preocupante ese *fatalismo* en las expectativas que se poseen respecto a determinados grupos de inmigrantes por su procedencia. Expectativas que, como señalan Rosenthal y Jacobson, (1968) con el Efecto Pigmalión-, tienden a cumplirse pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación.

habilidades adquiridas mediante la instrucción en la Lm puede transferirse a otra lengua si se cuenta con la adecuada exposición a la misma (en la escuela o en el ambiente) y con la adecuada motivación hacia el aprendizaje. Esto es posible porque, según este investigador, existe una habilidad/competencia académica subyacente al conocimiento de las lenguas. Esta hipótesis suele utilizarse asociada con la lectura en diferentes lenguas. Suele admitirse que los buenos lectores transfieren las habilidades lectoras de una lengua a otra y que dichas habilidades se pueden desarrollar en cualquier lengua.

En el modelo de Cummins se plantea que son posibles cinco tipos distintos de transferencia:

1. Transferencia de conceptos. No se trata sólo del concepto lingüístico en sí, pues entonces sólo sería posible entre lenguas próximas, como ocurre con el término de fotosíntesis que comparte la misma raíz en lenguas como el francés, el inglés o el español. La transferencia también se produce en el plano conceptual, pues si el estudiante conoce el funcionamiento y significado de dicho proceso en una lengua, dicho conocimiento lo podrá transferir a la otra.
2. Transferencia de estrategias metacognitivas y metalingüísticas. El estudiante puede transferir el conocimiento y la habilidad en el uso de estrategias como las que sirven para memorizar (interiorizar) el vocabulario, para acceder al significado de palabras (deducir del contexto), comprobar lo aprendido etc.
3. Transferencia de aspectos pragmáticos del uso de la lengua. Se pueden transferir conocimientos de tipo contextual sobre el uso de las lenguas, así como recursos no verbales (uso e interpretación de gestos etc.)
4. Transferencia de elementos lingüísticos específicos. Si se conocen, se pueden transferir elementos lingüísticos concretos por similitud entre formas y expresiones.
5. Transferencia de la conciencia fonológica. El estudiante, cuando está alfabetizado, transfiere el conocimiento sobre el hecho de que las palabras están compuestas por diferentes sonidos.

Ahora bien, para que dichos procesos de transferencia ocurran es necesario que tanto la lengua como los contenidos escolares resulten *accesibles* para los EI. Y esto es posible sólo de dos formas que, al mismo tiempo, enlazan con las medidas que pueden adoptarse para evitar el desfase curricular que experimentan estos alumnos:

- O se adapta el currículum al nivel de dominio lingüístico de los estudiantes,
- o se proporciona una formación lingüística intensiva que incluya la competencia académica.

Pero en ambos casos subyace un mismo problema y es que, como señala Mohan (1986), para aprender de la lengua con fines académicos hay que usar esa misma lengua académica. Esta afirmación hoy puede parecer una obviedad pues asumimos que la lengua no debe enseñarse o aprenderse desligada de su uso. Sin embargo, la reflexión de Mohan tiene un hondo calado y como veremos más adelante grandes implicaciones. La relación que plantea este autor entre lengua y educación, o entre lengua y contenidos cuenta con un amplio respaldo en el mundo anglosajón. Este consenso se rompe cuando se trata de diseñar medidas educativas concretas para aplicar dicha relación entre lengua y contenidos.

La explicación de este desencuentro tiene que ver, en gran medida, con los programas concretos de escolarización que se siguen en los diferentes países. De hecho, las soluciones que se encuentran en la literatura científica sobre el tema no resultan siempre generalizables por estar diseñadas para situaciones y prácticas escolares precisas.

En las siguientes páginas proponemos una aproximación al tema a partir del análisis de tres grupos de soluciones que se vienen planteando en este campo: la escolarización, la adaptación del currículum, la relación de L2 y contenidos curriculares

2. Modelos de escolarización

Los modelos de escolarización de niños y jóvenes inmigrantes son muy similares en la mayoría de los países occidentales. Proponemos un acercamiento a dichos modelos a partir de los que se aplican en Europa y en Estados Unidos.

2.1 La escolarización de inmigrantes en Europa

En gran parte de los países europeos existen cuatro modalidades básicas de programas destinados a alumnos inmigrantes (Bekemans y Ortiz, 1998)

- Inmersión en la L2: Se matricula a los estudiantes en grupos ordinarios con compañeros nativos de la misma edad pudiendo recibir apoyo individualmente o en grupo. Este fue el modelo impulsado en un primer momento en nuestro país y que, en la actualidad, está volviendo a implementarse con el discurso de la *escuela inclusiva*¹².

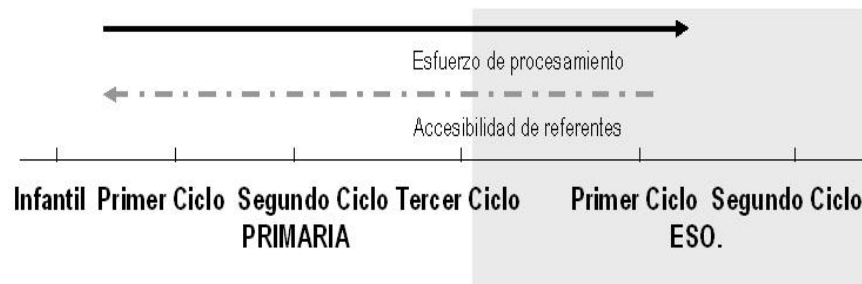
Como justificación de este modelo se destaca que lo importante es poner en contacto al estudiante extranjero con compañeros nativos. El contexto escolar ofrecerá oportunidades suficientes para que se produzca un aprendizaje “natural” de la L2. La exposición directa a la lengua y la interacción con iguales sobre temas de interés activarán los mecanismos innatos para el aprendizaje de lenguas.

El problema suele estar, como ya hemos señalado, en que el medio no proporciona tantas oportunidades como sería necesario para la utilización de la L2. Que la lengua con la que se entra en contacto en el ámbito educativo no es necesariamente significativa ni accesible para el estudiante extranjero (recuérdese el modelo de comunicación propuesto por Cummins). Por último, el esfuerzo de procesamiento del *input* en estas circunstancias es mucho mayor del que se podría esperar para un aprendizaje *natural*. Y como siempre, la dificultad aumenta proporcionalmente al ciclo en el que se matricula al alumno inmigrante. Y esto es así, entre otras razones, porque la lengua aumenta en nivel de abstracción o, si se prefiere, porque los referentes contextuales que se utilizan se refieren a la propia lengua¹³.

¹² Modelo aplicado en España impulsado por el Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación.

¹³ Se puede entender que el objetivo cognitivo de los procesos de enseñanza consiste en construir un conocimiento que pase de lo conocido, próximo y concreto a lo desconocido, abstracto y general. Es decir, para trascender de la experiencia directa, a la experiencia mediada por el propio lenguaje, de forma que el lenguaje de la enseñanza “hace significativa” la realidad de las cosas, acciones, ideas... bien para que el alumno las aprenda, bien para que le resulten más fácilmente aprendibles (Zabalza, 1986) Para Cazden (1991) la explicación del lenguaje escolar como “descontextualizado” hay que buscarla, más que en la falta de un contexto físico inmediato al que hacer referencia, en el hecho de que el contexto que se activa refiere a “las palabras que forman los textos orales y escritos”

Fig 3



Sin embargo, pese a las claras limitaciones de este modelo, es el más extendido en nuestro país, fundamentalmente por razones de rentabilidad de recursos. Se argumenta que no en todos los centros educativos el número de extranjeros es tan elevado como para implantar aulas específicas para estos alumnos. En el caso de los centros en los que el volumen de extranjeros es muy elevado los argumentos para desaconsejar otro tipo de prácticas educativas son muy diversos, aunque con un mismo resultado: es el profesor el que tiene que buscar por sí mismo las soluciones específicas para conjugar las necesidades formativas de estudiantes nativos y no nativos en esa situación de inmersión. Como consecuencia, el modelo de inmersión directo en la L2, pese a los años que lleva de aplicación, no es sino un conjunto inconexo de prácticas y de declaraciones de buenas intenciones por aquellos que lo apoyan¹⁴.

- Clases mixtas de acogida. En ellas los EI comparten un aula para el aprendizaje de la L2 durante un periodo variable de tiempo (de varios meses a un curso escolar) y al margen de los grupos de estudiantes nativos. Son los famosos *programas de acogida* que, con distintas denominaciones, se han puesto en práctica en cada Comunidad. Su objetivo es doble pues pretenden dar respuesta a las necesidades lingüísticas y curriculares de los alumnos extranjeros.
- Clases bilingües. Para estudiantes de la misma nacionalidad que reciben formación en la Lm y la L2 a lo largo de cuatro o seis cursos escolares. Esta modalidad funciona exclusivamente en las llamadas *escuelas europeas* para hijos de funcionarios de la U.E.
- Clases de apoyo. Programas de educación compensatoria para estudiantes escolarizados en grupos ordinarios.

2.2. La escolarización en EE.UU

Los modelos de intervención difieren fundamentalmente en cuanto a si la escolarización de los EI se produce en sus propias lenguas maternas o en inglés. Así nos encontramos con:

- Programas de instrucción en la Lm de los aprendices. Se usa la lengua de los alumnos en su escolarización como forma de disminuir el desfase entre conocimientos escolares y lingüísticos. Esta modalidad exige un profesorado

¹⁴ No existen orientaciones, ejemplificaciones, materiales ni propuestas concretas para llevar a cabo estas prácticas.

altamente cualificado y bilingüe. La puesta en práctica de estos programas da lugar a diferentes modalidades según se considere la incorporación de los EI a grupos ordinarios con estudiantes nativos. Así se puede diferenciar entre:

- Programas bilingües de transición o de salida temprana. En ellos el objetivo consiste en que el estudiante inmigrante se incorpore rápidamente a las clases ordinarias en la L2. La Lm se utiliza como apoyo para trabajar contenidos académicos pero el énfasis se pone en seguir rápidamente las clases en la L2.
 - Programas de desarrollo bilingüe o de salida tardía. Se distinguen de los anteriores en que la instrucción se realiza completamente en la Lm de los estudiantes. Estos programas no sólo se llevan a cabo en la E. Primaria sino que pueden alargarse en etapas posteriores ocupando incluso, un 40% del tiempo total de instrucción.
 - Programas de inmersión bilingüe. El objetivo de estos programas consiste en que los estudiantes alcancen altos niveles de dominio lingüísticos en las dos lenguas. Nativos y no nativos comparten la misma aula siguiendo la instrucción en las dos lenguas en porcentajes que van variando con el tiempo (90/10 –Lm/L2-; 50/50)
- Programas en los que las lenguas maternas se utilizan como ayuda en la transmisión del currículo. Esta modalidad frecuentemente se lleva a la práctica mediante profesores de apoyo que actúan como traductores a lo largo de las sesiones ordinarias de clase.
 - Programas de instrucción utilizando el inglés como L2. Modalidad esta que se desarrolla según diferentes enfoques: comunicativo, gramatical, por contenidos.
 - Instrucción por contenidos o de adaptación de la instrucción.

Como se puede apreciar, no existen grandes disparidades en cuanto a los modelos de escolarización de inmigrantes. El programa de educación bilingüe que durante muchos años caracterizó la apuesta estadounidense en este campo, se encuentra actualmente en un marcado retroceso tras el triunfo de las políticas conservadoras de los gobiernos republicanos. Situación que también se está dando en nuestro país y que no se puede relacionar exclusivamente con una determinada opción política, sino que tiene que ver con los criterios que se aplican para evaluar los programas¹⁵.

De cualquier forma, en todos los países se produce un cierto desfase entre los objetivos y contenidos de los diferentes programas y su puesta en práctica. En general, se puede afirmar que es en la educación secundaria donde se plantean mayores problemas respecto a la escolarización de alumnos inmigrantes. Christian (2001) identifica las siguientes dificultades en los centros de secundaria:

¹⁵ Alguien tan poco sospechoso de *radicalismo* como León Panetta (1999), ex jefe de gabinete de la Casa Blanca durante la presidencia de Bill Clinton, elabora un informe sobre el aprendizaje de lenguas en EEUU en el que afirma:

“School administrators need to be convinced that there is a relationship between language learning and cultural appreciation as well as higher-order thinking skills and language proficiency. Although the terminology used by administrators is usually more erudite, success in academic programs is invariably defined by one of three criteria: better, faster, or cheaper. Unfortunately, budgetary pressures often force decision-makers to ignore the “better” option in favor of “faster” or “cheaper.”

- Programas que dificultan el acceso a los contenidos académicos haciéndolos accesibles (comprensibles) a los EI.
- No se ofrecen alternativas (ni en programas ni en currículos) a los estudiantes con una deficiente escolarización previa o con un escaso nivel de lectoescritura.
- Una estructura escolar que no proporciona programas de transición, dentro del propio centro educativo (incorporación a los grupos ordinarios de L2) y para la continuación de estudios o la incorporación al mundo laboral.
- Desconocimiento de las verdaderas necesidades de los EI por parte tanto de los profesores como de los responsables educativos.
- Falta de eficaces políticas y procedimientos de evaluación del conocimiento de la L2.

Ante esta situación no existe un acuerdo general sobre la mejor forma de abordar la atención educativa de los jóvenes inmigrantes. Pese a la simplicidad del problema (el desconocimiento por parte de muchos EI de la lengua en la que se transmite el currículum escolar), el modo de abordarlo difiere enormemente de unas zonas a otras e, incluso, de unos centros a otros dentro del mismo territorio. En la base de esta disparidad didáctica está el rechazo a considerar que se trata de un caso de enseñanza/ aprendizaje de idiomas en un contexto de bilingüismo social o, si se prefiere, de aprendizaje de lenguas en una situación de contacto directo con la comunidad de habla de la L2.

Dejaremos de lado las propuestas pedagógicas sin relación con la didáctica de idiomas y nos centraremos aquí exclusivamente en aquellas que tienen un marcado carácter lingüístico. En este sentido tomaremos el currículum educativo como el punto de referencia para los diferentes modelos que presentaremos pues, como señalábamos con anterioridad, para evitar el desfase escolar de los jóvenes inmigrantes sólo existen dos alternativas: o la adaptación del currículum al nivel de conocimiento lingüístico de los estudiantes o la capacitación lingüística en la L2 incluyendo la dimensión académica.

3. Modelos para la integración de lengua y currículum

De acuerdo a la primera de las anteriores opciones presentaremos dos modelos que, por distintas razones, se han planteado últimamente como posible solución en la escolarización de niños inmigrantes en España. Nos referimos al modelo SIOP y a algunas de las modalidades de enseñanza de lenguas por contenidos. Para la segunda opción presentaremos una propuesta personal pues consideramos que puede resultar más eficaz en nuestro entorno.

3.1 Modelos SIOP

Reducir el desfase escolar que experimentan los escolares durante el tiempo que se prolonga el aprendizaje de la nueva lengua es el objetivo de algunas de las propuestas más extendidas en este campo especialmente en el mundo anglosajón.

Las estrategias que proponen para aminorar esta distancia son esencialmente dos:

- Proporcionar una enseñanza adaptada a los conocimientos lingüísticos de los estudiantes.
- Enseñar la nueva lengua a través de los contenidos escolares.

El modelo SIOP (Sheltered Instruction Observation Protocol o Protocolo de observación para adaptar la instrucción) (Short y Echevarría, 1999) como su propio nombre indica, plantea un programa de formación para el profesor para ayudarle a adaptar la instrucción a los EI. Se inscribe en la línea de investigación educativa basada en la observación de buenas prácticas docentes y en la elaboración de protocolos de actuación/ observación para los profesores. De esta forma, el modelo se articula en 8 componentes básicos:

1. La preparación.
2. La elaboración de conocimientos.
3. Hacer el *input* comprensible.
4. Las estrategias.
5. La interacción.
6. La práctica y la aplicación.
7. La lección.
8. La revisión y valoración.

Cada uno de estos componentes se desarrolla pormenorizadamente en una serie de prácticas que ha de tener en cuenta el profesor:

<p>I.- PREPARACIÓN.</p> <ul style="list-style-type: none">• Escribir los objetivos de contenidos claramente para los estudiantes.• Elegir los contenidos de conceptos apropiados a la edad, al tipo de educación y al nivel de los estudiantes.• Identificar material complementario para usar (gráficos, ilustraciones...)• Adaptar contenidos a los niveles de <i>proficiencia</i> de los estudiantes.• Planificar actividades significativas que integren los contenidos de las lecciones con un lenguaje que proporcione oportunidades de lectura, escritura, expresión oral y comprensión oral.	<p>V.- INTERACCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Promover oportunidades para la interacción y discusión entre profesor y estudiantes y entre estos entre sí sobre los conceptos de la lección y animar a responder.• Utilizar diferentes tipos de agrupamiento para trabajar los contenidos de las lecciones.• Proveer suficiente tiempo para elaborar las respuestas.• Ofrecer amplias oportunidades a los estudiantes para clarificar los términos de los conceptos en la L1.
<p>II.- CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS.</p> <ul style="list-style-type: none">• Relacionar los nuevos conceptos con los conocimientos y experiencias de	<p>VI.- PRÁCTICA Y APLICACIÓN</p> <ul style="list-style-type: none">• Proporcionar materiales con los que los estudiantes puedan practicar y

<p>los estudiantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar aprendizajes anteriores con los nuevos contenidos. • Enfatizar vocabulario claves (introducción, escribir, repetir...) <p>III.- HACER EL INPUT COMPRENSIBLE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar un habla apropiada para el nivel de <i>proficiencia</i> de los estudiantes. • Explicar las tareas académicas claramente. • Usar variedad de técnicas para trabajar los contenidos y conceptos claramente (modelos, apoyos visuales, demostraciones, gestos, lenguaje corporal...) <p>IV.- ESTRATEGIAS.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Promover amplias oportunidades de que los estudiantes usen estrategias (resolución de problemas, predecir, organizar, resumir, categorizar, evaluar, monitorizar...) • Usar técnicas de apoyo/ andamiajes (scaffolding) a lo largo de la lección. • Usar variedad de preguntas tipo incluidas aquellas que permiten un desarrollo mayor de la comprensión de la lección (literal, analítica, preguntas interpretativas) 	<p>usar los nuevos conocimientos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar actividades en las que los estudiantes tengan que aplicar los nuevos contenidos y el lenguaje • Proporcionar actividades en las que se atiendan a las diferentes destrezas lingüísticas. <p>VII.- LA LECCIÓN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Marcar claramente los objetivos de aprendizaje (contenidos) • Marcar claramente los objetivos lingüísticos. • Adecuar la lección a los conocimientos de los estudiantes. <p>VIII.- REVISIÓN Y EVALUACIÓN.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proporcionar una revisión comprensible del vocabulario clave • Proporcionar una revisión comprensible de los conceptos y contenidos. • Proporcionar retroalimentación a los estudiantes regularmente en sus producciones • Comprobar que los estudiantes siguen las explicaciones y los objetivos de la lección (deteniéndose para evaluar la comprensión, demandando una respuesta grupal.)
--	--

Cuando se analiza detenidamente esta propuesta se advierte que tanto los componentes como las prácticas que en ella se recogen pueden aplicarse también con grupos ordinarios de estudiantes nativos. En consecuencia, adaptar las prácticas docentes a las características de los aprendices no nativos beneficia al conjunto de alumnos (nativos y no nativos) que comparten un mismo grupo (Villalba y Hernández, 2004) Paradójicamente también, las limitaciones de este tipo de modelos se derivan de hacer de las prácticas docentes el elemento central de los mismos. Es decir, estas propuestas sólo son viables cuando se trata de:

- Grupos independientes de estudiantes no nativos.
- Grupos mixtos en los que los EI poseen un elevado nivel de competencia en la L2.
- Grupos reducidos.
- Grupos con atención muy individualizada.

Cuando no es así, la complejidad aumenta proporcionalmente al conjunto de situaciones diversas que se dan en un aula educativa. Pensemos simplemente en el siguiente caso: un grupo de primero de ESO en el que, junto a estudiantes nativos, hay varios EI con diversos niveles de dominio de la L2 y de escolarización previa. ¿Para quién adapta el profesor la instrucción?, ¿para el de menor nivel de dominio de

la lengua?, ¿para el que plantea una escolarización más irregular?, ¿para cada uno de ellos? Pero aunque se decidiese que esta última opción es la más viable, ¿cómo conjuga el profesor los diferentes niveles de lectoescritura en la L2 que se dan en la clase?, ¿cómo diseña una sesión para que el trabajo resulte enriquecedor para todos? En fin, éstas son sólo algunas de las cuestiones que siempre surgen al enfrentarse con descripciones como las que se nos proporcionan en modelos como el SIOP. Estas son también, algunas de las cuestiones que podrían formularse los responsables educativos cuando exigen al profesor que realice adaptaciones curriculares para estos estudiantes. ¿Qué criterios se han de tener en cuenta para diseñar dichas adaptaciones?, ¿lingüísticos?, ¿académicos?, ¿ambos? Para advertir la complejidad de este tipo de exigencias analicemos algunas de las indicaciones que se suelen hacer para adaptar materiales para EI:

- Seleccione un pasaje a trabajar:
- Hágalo relevante: asegúrese que el pasaje es un material relevante.
- Simplifíquelo: no intente presentar un capítulo entero o un párrafo amplio.
- Localice ayudas visuales.
- Analice el pasaje.

Para el profesor en activo esta secuencia aporta pocas novedades, pues es básicamente la que repite cotidianamente en sus clases. El profesor fragmenta y simplifica el material que presenta a los estudiantes, lo hace relevante relacionándolo con los conocimientos previos de estos y los explica de acuerdo a un modelo discursivo característico de ese contexto educativo. Son las lecciones leídas en las que el profesor explica los contenidos tras una lectura previa de un fragmento del libro de texto de los alumnos. Sin embargo, basta simplemente con hojear cualquiera de los libros de texto habituales en estas etapas educativas para advertir la poca viabilidad de estas propuestas. En los libros, desde primero de primaria, el texto escrito ocupa gran parte del manual. Se requieren amplias habilidades lectoras para acceder a los contenidos (fig. 5). Tal vez por esto, los temas en los que se estructuran los manuales suelen ser muy densos en conceptos aumentando en complejidad según se avanza de curso. Si comprender y recordar dichos conceptos supone un gran reto para muchos estudiantes nativos, piénsese el coste añadido que supone realizar dicho proceso en una L2.

Comprender un texto es algo más que identificar las ideas que en el mismo se exponen; supone, entre otras cosas, establecer las relaciones entre las mismas, ordenarlas y reelaborarlas de acuerdo a una representación personal (Dijk y Kintsch, 1983) Los esquemas, gráficos y resúmenes que se presentan a los alumnos intentan facilitar esta actividad. El problema está en lo que se le pide al estudiante que haga con dichos datos y, sobre todo, en qué lengua tiene que hacerlo.

Un chico puede entender el esquema la (fig. 4) estableciendo no sólo las relaciones entre los distintos componentes sino reconstruyendo un texto explicativo a partir de las informaciones que se le presentan. El texto resultante será más rico (coherencia, cohesión, léxico...) y complejo si se hace en la propia L1 que en la L2. o si se hace oralmente que por escrito.

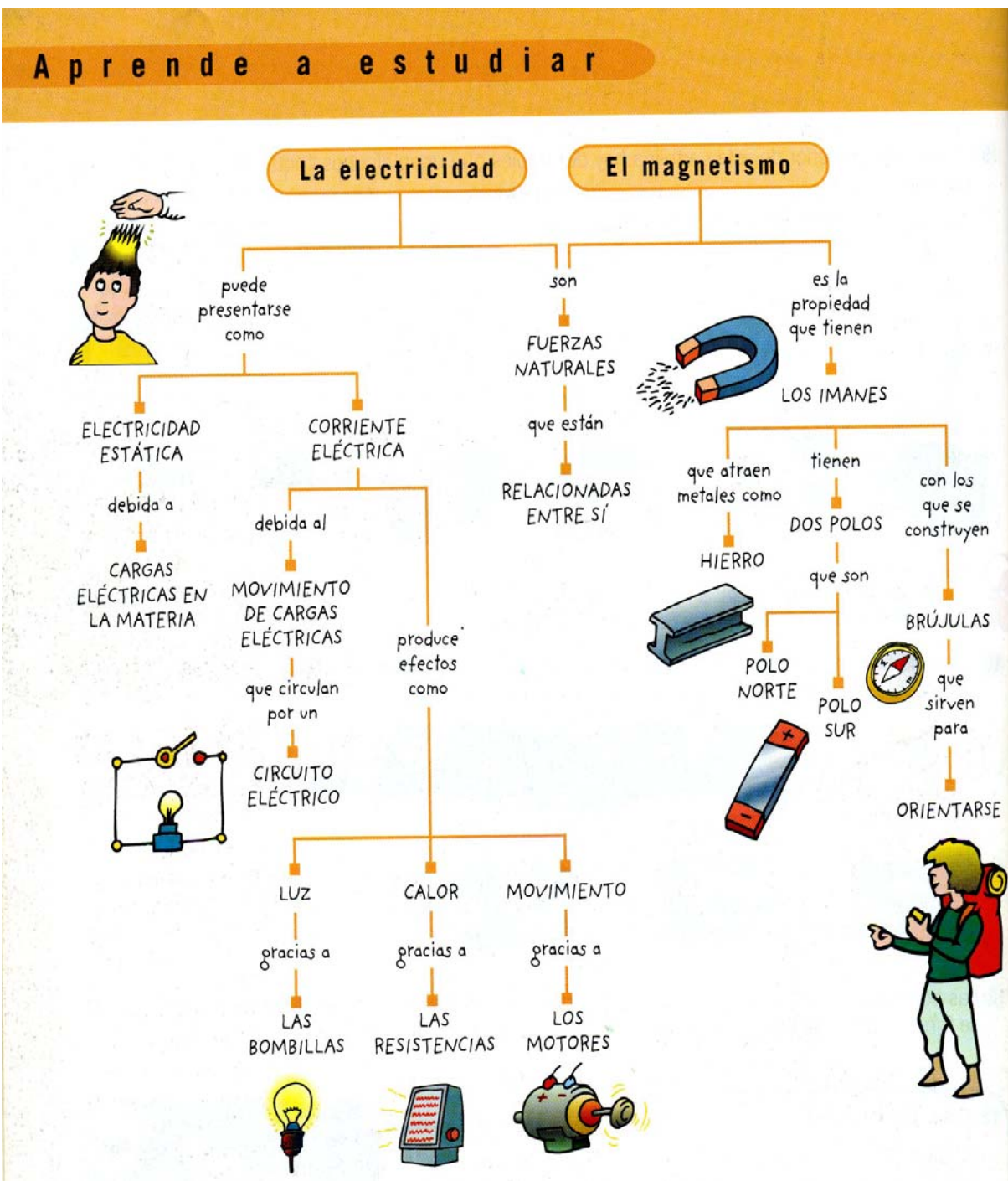


Fig 4

4 El magnetismo

Seguro que has jugado alguna vez con un imán. El imán atrae objetos fabricados con hierro o con acero. Los imanes se usan para sujetar las notas en la puerta de la nevera, que es de hierro, pero también hay imanes en el televisor, en el equipo de música, en el ordenador... Incluso las franjas marrones que llevan las tarjetas de crédito están hechas con partículas imantadas, es decir, imanes pequeñísimos. También están recubiertas con esas partículas las cintas de casete o de vídeo.

Propiedades de los imanes

Si espolvoreamos limaduras de hierro en las cercanías de un imán, se pegan en los extremos del imán. Estos son sus **polos**. En un imán siempre hay dos polos, que se llaman **polo norte (N)** y **polo sur (S)**. Entre los polos N y S de dos imanes se produce atracción. Entre los polos iguales (N y N o S y S) se produce repulsión.

No es posible conseguir un imán con un solo polo N o S. Cuando cortamos un imán por la mitad, obtenemos dos nuevos imanes, cada uno con un polo N y un polo S.

La Tierra es un enorme imán

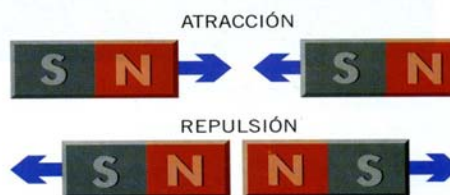
Nuestro planeta se comporta como un enorme imán. Por tanto, si se cuelga un imán de un hilo o se deja flotar libremente sobre la superficie de un líquido, el imán se orienta hasta señalar los polos magnéticos de la Tierra, que aproximadamente coinciden con los polos geográficos. Se llama Polo Norte terrestre al polo al que apunta el polo norte del imán.

La **brújula** tiene un imán que puede girar libremente; el imán de la brújula señala constantemente el Norte y el Sur de la Tierra. A partir del Norte y del Sur podemos encontrar los otros puntos cardinales: el Este y el Oeste.

La brújula permite conocer los puntos cardinales aunque sea de noche o esté nublado. Por eso es un instrumento muy útil para orientarse en cualquier lugar de la Tierra.



Esta grúa utiliza el magnetismo para mover la chatarra. Contiene un potente imán.



Polos de distinto nombre (N y S) se atraen. Polos del mismo nombre se repelen.



La brújula señala el polo norte terrestre.

Construimos un imán por frotamiento

Para magnetizar una aguja de hierro o de acero basta con frotar muchas veces un imán sobre ella, suavemente, siguiendo siempre la misma dirección. La aguja se transforma en un imán permanente.

Si la colgamos de un hilo se orientará para señalar los polos de la Tierra. Así podemos construir una brújula.

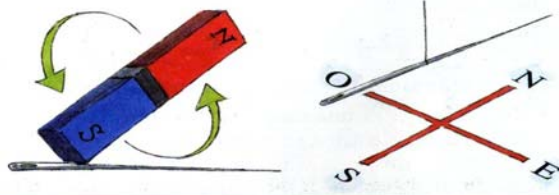


Fig 5

En consecuencia, pese a que se simplifique una página, incluso varias del material a explicar, se utilicen apoyos gráficos o se organice la información en esquemas, hay que proporcionar la lengua necesaria para realizar las actividades que se incluyen en cada tema.

El otro problema que se plantea en estas propuestas basadas en la integración, tiene que ver con la dificultad de proporcionar una instrucción significativa para estudiantes con lenguas maternas distintas e, incluso, con diferentes niveles de dominio de la L2, que comparten un mismo grupo. Una pregunta que hay que responder cuando se defiende este tipo de modelos es: ¿cómo adapta el profesor su

discurso para hacerlo accesible a estudiantes nativos y no nativos? Al revisar los trabajos especializados en este tema, nos encontramos con múltiples listados de *consejos* para que el profesor pueda adaptar sus explicaciones a grupos mixtos. Algunos de ellos son (Escort, 2001):

- Mantener un ritmo natural de entonación.
- Controlar el vocabulario y las estructuras gramaticales que se usan. Procurar reproducir los modelos de la L2.
- Las estructuras lingüísticas que se usen deben servir para emplearse en otras situaciones.
- Contemplar preguntas de respuestas simple (sí/ no)
- Aceptar producciones simples en un primer momento a la espera de otras más amplias y complejas.
- Utilizar ejemplos y sinónimos para facilitar el aprendizaje.
- Utilizar palabras de frecuencia alta y presentar el léxico nuevo en estructuras familiares para los estudiantes.

De manera aislada se trata de buenas sugerencias pero, como en otras series de prácticas docentes, resultan difíciles de aplicar con grupos concretos de alumnos. Pensemos sólo en uno de estos consejos: “Utilizar ejemplos y sinónimos para facilitar el aprendizaje”

El discurso expositivo del profesor en estos niveles educativos, se caracteriza por producir textos de poca densidad proposicional, muy marcados temáticamente y muy repetitivos. En otras palabras, producimos textos *machacones* y *pesados*. Insistimos una y otra vez en los conceptos, los explicamos de forma muy variada utilizando todos los recursos de que somos capaces.

(10) cuerpos o bien, en un *movimiento rectilíneo*. *Rectilíneo* como normalmente es el *movimiento* que lleva esa bala cuando está atravesando la manzana. → *El movimiento rectilíneo* que nosotros utilizamos al andar. → *El movimiento rectilíneo* que puede llevar/ en la CARRERA ÚLTIMA el león cuando va a cazar a/ a- a su presa. → ↓En *movimientos* muy cortos, *rectilíneos* normalmente. (Villalba, 2002)

Utilizamos ejemplos generando textos que siguen recursos diversos:

(16) Eso/ es que [A]*oscila muy poquito*. Tú ten en cuenta que es que ahí↑, había una temperatura/ las temperaturas eran calurosas, eran elevadas, pero [B]*había muy poquita diferencia/ entre el invierno y el verano*, [B₁]*no había ↑ ni una estación calurosa ni el invierno era frío*↑ [A]*como estamos acostumbrados aquí, y nos resulta un poco difícil*// ↓*Nos resulta un poquito difícil*// *contemplar este clima*/ pero, ¿por qué?↑ ↓*porque [B]no estamos acostumbrados a que durante todo el año haga el mismo clima.*/ O sea, la misma temperatura, ¿de acuerdo?/ ↑Si pasamos a la hoja (op. cit)

Un ejemplo puede ayudar a la comprensión de un concepto difícil, pero un ejemplo también, supone un esfuerzo de procesamiento añadido. En el caso de un estudiante no nativo mucho mayor pues en cada ejemplo tiene que descifrar un enunciado distinto. La dificultad aumenta cuando los ejemplos se suceden rápidamente en el mismo discurso, como ocurre con frecuencia en el habla del profesor.

Otro tanto se podría decir con respecto a los otros consejos anteriormente referidos, con lo que al final, es poco lo que se puede aplicar a nuestra realidad educativa.

3.2. Enseñanza de lengua por contenidos

La opción de atender a los estudiantes no nativos en grupos específicos de aprendizaje de la L2 no está tan extendida como los modelos de inmersión porque exige mayores inversiones. La diferencia entre los varios programas que existen según esta orientación se basa en las medidas que se adoptan para disminuir el desfase entre aprendizaje de la L2 y los contenidos curriculares.

Mohan (1986) aborda este problema planteando una cuestión en apariencia muy sencilla: *¿por qué abordar la enseñanza de lenguas y contenidos por separado? ¿Por qué no enseñamos lengua a través de los contenidos escolares?*

Expuesta de este modo la cuestión parece en extremo sencilla. Es cierto que la lengua está presente en todas las facetas de la actividad educativa, se aprende y enseña lengua no sólo en la clase de L2, sino en todas y cada una de las áreas escolares. De forma simplificada, este sería el argumento central del enfoque didáctico conocido como enseñanza de lengua por contenidos.

De forma resumida, entre las razones que se suelen argüir para aconsejar la integración de lengua y contenidos destacan (Snow, Met, y Geneses, 1989, Mohan, 1986).

- a. El aprendizaje de una L2 es más eficaz cuando se realiza en situaciones significativas para el aprendiz. En el contexto escolar, los contenidos académicos pueden aportar un mayor sentido al aprendizaje de la lengua y en consecuencia, el estudiante puede sentirse más motivado hacia el nuevo idioma.
- b. La integración de contenidos e instrucción en la nueva lengua proporciona un marco sólido para el aprendizaje de la lengua con referentes claros y modelos y estructuras lingüísticas útiles. En el aula se produce una comunicación real sobre temas de interés para los estudiantes.
- c. El aprendizaje de lengua y contenidos se adecua al desarrollo cognitivo de los alumnos a lo largo de los diferentes niveles por los que pasan en la escolarización.
- d. Al integrar lengua y contenidos se adecua el aprendizaje de la L2 con el uso que se va a hacer de la nueva lengua en el contexto escolar. La lengua con la que se transmite el currículum es específica de ese contexto y necesita de un aprendizaje específico.

Razonamientos como estos resultan lo suficientemente atractivos como para considerar la integración de lengua y contenidos. No obstante, aunque se afirme lo contrario, siempre cuesta identificar si se está hablando de lengua extranjera o de segunda lengua. Es decir, si los aprendices en los que se está pensando son estudiantes nativos de otra lengua o si son E1. Al mismo tiempo, si se trata de un grupo homogéneo de alumnos o si por el contrario, se considera un grupo minoritario dentro del aula ordinaria.

Estas cuestiones necesitan ser aclaradas aún antes de entrar a analizar planteamientos didácticos. Tomemos por ejemplo, la afirmación anterior de que al

integrar los contenidos curriculares y la L2 se da un mayor sentido al aprendizaje del idioma pues se le dota de contenidos significativos para el estudiante. Esto puede ser cierto si pensamos en escolares que aprenden un idioma extranjero sin expectativas de utilizarlo con otros chicos de su edad. En ese contexto, y ya que el nuevo idioma forma parte del currículum, tal vez resulte más atractivo aprenderlo a través de las áreas curriculares¹⁶. Sin embargo, en el caso de los alumnos extranjeros, tiene tanto sentido el acceder a los contenidos formativos en la L2 como comunicarse en su vida cotidiana. En el caso de los inmigrantes, la nueva lengua cumple con una doble función según el contexto y la finalidad de uso. Se distingue así entre una dimensión social, cuando el hablante la utiliza para dar respuesta a las necesidades comunicativas que se le plantean en su entorno social, y otra personal relacionada con las necesidades específicas de cada grupo de aprendices, laborales para los adultos y especialmente formativas en caso de los más jóvenes¹⁷.

Matizaciones similares pueden hacerse con el conjunto de la propuesta pero sin embargo, las principales dudas surgen cuando se piensa en el modo concreto de llevar a cabo esta integración.

En principio, la secuencia para integrar los contenidos escolares y el aprendizaje de la nueva lengua parecen sencillos y claros. Tomemos como ejemplo algunos de los consejos que dan para preparar una lección (Crandall *et al*, 1987):

Elija un objetivo de un área curricular y piense en los contenidos que necesitarán los estudiantes de la L2 para conseguirlo. Piense en el vocabulario específico, las estructuras gramaticales, las funciones lingüísticas (como pedir información o definir) que surgirán en la lección. Tenga en cuenta también, el nivel de conocimientos lingüísticos de los estudiantes.

Por ejemplo, para diseñar una clase de ciencias o de matemáticas se debería tener en cuenta la siguiente información:

Curso:		Habilidades interpersonales
Nivel de L2		Habilidades de lectoescritura en
Área	L2	
Tema		Materiales necesarios
Contenidos curriculares.		Actividades
Léxico		Evaluación
Habilidades de pensamiento.	de	Actividades de refuerzo.
Habilidades lingüísticas.		Actividades posteriores
Habilidades escolares.		Trabajos para casa.

¹⁶ Nosotros tengamos nuestras reservas acerca del interés que tienen los estudiantes hacia los contenidos escolares...

¹⁷ Bastone, (2002) llega a distinguir entre un contexto comunicativo y otro de aprendizaje en función de la finalidad que tiene el uso y aprendizaje de la lengua. En el primero se pueden aprovechar claves contextuales y la lengua se utiliza en intercambios comunicativos con una importante función social. En el contexto de aprendizaje, por el contrario, se da una orientación de carácter más psicolingüístico en la que los aprendices ponen más atención a la forma con la ayuda del profesor.

Veamos algunos ejemplos concretos de lecciones y temas:

<p>Área: Matemáticas Tema: El dinero Objetivos: Redondeo de cantidades cercanas al dólar. Realizar aproximaciones de cantidades. Realizar cambios de dólares.</p> <p>Actividad: (30 minutos) Role play Prepare una tienda en el aula. Déle un "dólar" a cada estudiante para gastar. Dígales a los estudiantes, "tienes un dólar para gastar en la tienda hoy. Yo seré el tendero." Vaya al área de la tienda y diga, "La tienda está abierta. _____ será el primer cliente. Entre, _____. ¿Qué le pongo?" Permita al estudiante hacer las opciones. El estudiante debe decir, "deme _____." Responda diciendo, "Aquí tiene. Son __ centavos. Un dólar menos __ centavos es __ centavos. Aquí tiene su cambio. Gracias por haber venido a mi tienda." El "cliente" hace de "tendero (empleado)" y se va cambiando hasta que todos hayan tenido la oportunidad de participar en la dramatización. Proporcione operaciones de substracción hasta que los estudiantes puedan inventar problemas de matemática de estos temas. Proporciones tiempo a los estudiantes para decidir los productos que les gustaría "comprar." Evaluación Dé a los estudiantes facturas y tarjetas que marquen 1¢ a 25¢ (o dinero de juguete). Indique que inventen problemas de en los que se resten esas cantidades a \$1.00. "Diga, cuánto dinero ha quedado"</p> <p>Actividad de apoyo a la lectoescritura: Cada estudiante escribe sus propios problemas de matemáticas usando "dólar" y "centavos" y los intercambia con los de sus compañeros. Actividad de continuación Enseñe a los niños a estimar el cambio redondeando en cantidades próximas a por ejemplo.: Costó 79¢. Redondo a 80¢. El cambio aproximadamente es de 20¢. Deberes Los estudiantes copian y resuelven (numéricamente y por escrito) los problemas de substracción, por ejemplo., 1.00 un dolar .36 menos treinta y seis centavos \$.64 es sesenta y cuatro centavos.</p>	<p>Curso: 3° Nivel: inicial.</p> <p>Vocabulario tendero costo cliente cambio</p> <p>Estructuras: Preguntas Q- y el condicional (would) ¿Qué quisiera comprar? ¿Tendría cambio?</p> <p>Habilidades <u>Lingüísticas:</u> Responder y formular preguntas. Seguir indicaciones. <u>Interpersonales:</u> participar en actividad de la clase, escuchar. <u>De pensamiento:</u> Diseñar problemas para resolver.</p> <p>Materiales necesarios 1 "dólar" por estudiante, tarjetas de cambio o dinero de juguete, artículos etiquetados con precios</p>
---	--

Content-Based ESL Curriculum, Hartford Public Schools (Crandall et al, 1987)

Otro ejemplo que presentan estos mismos autores consiste en describir algunos animales (leones, ballenas, jaguares, osos pandas...) identificando su hábitat y su alimentación. Se les pide a los estudiantes que elijan uno de ellos y que investiguen para buscar los datos que se les pide.

Estas adaptaciones pueden parecer adecuadas por las temáticas que plantean (actividades cercanas y sencillas para los estudiantes) Sin embargo, dudamos de su eficacia para el aprendizaje de segundas lenguas o al menos, de su rentabilidad. No creemos que con un material como el que aquí se presenta un estudiante de nivel inicial sea capaz de solicitar la cantidad deseada de un producto en una tienda o de resolver lingüísticamente sencillos problemas de cambio. Esto es así porque, en la mayor parte de las actividades que se diseñan según este enfoque falta la lengua; se echan a faltar los contenidos lingüísticos: los exponentes asociados con las funciones comunicativas y con los contenidos académicos.

El problema tal vez esté en que únicamente se piensa en la lengua que aparece asociada con cada contenido curricular. De este modo, los materiales elaborados según esta orientación suelen presentar una relación

inconexa de contenidos lingüísticos que se distribuyen sin ningún tipo de gradación en las diferentes actividades¹⁸. Además, el esfuerzo de querer adaptar los contenidos curriculares suele ir en detrimento de unos adecuados análisis pragmáticos de la lengua que se puede asociar con los mismos¹⁹.

Pero con independencia de lo acertado o no de la selección de los contenidos lingüísticos, lo que resulta difícil de encontrar es una secuencia didáctica concreta para trabajar dichos contenidos. Al analizar los repertorios de actividades de lengua y contenidos se desprende la idea de que basta con la simple presentación del vocabulario y de los exponentes lingüísticos para que el estudiante ya sea capaz de producir en la L2 y realizar las tareas que se le encomiendan²⁰. Se olvida que para internalizar una forma lingüística es necesario un trabajo continuado y sistemático que, en el caso del aprendizaje formal, ha de ser también, recurrente.

3.3. Enseñanza integrada de una L2 con la lengua de instrucción

En educación no siempre es posible extrapolar experiencias a otras situaciones para las que fueron concebidas. En el caso concreto de España los programas de escolarización de inmigrantes han de tener en cuenta las siguientes particularidades:

1. El perfil de la inmigración en España: con una gran heterogeneidad en cuanto a procedencia y lenguas maternas lo que dificulta la aplicación de programas bilingües (Siguán, 1998).
2. La escasa preparación en didáctica de lenguas del profesorado que dificulta la puesta en práctica de propuestas más técnicas como pueden ser la enseñanza por contenidos o el enfoque por tareas.
3. El modelo de escolarización aplicado en la mayor parte del territorio basado en programas de inmersión directa en grupos ordinarios de formación en los que el estudiante extranjero convive con estudiantes nativos.

De acuerdo a estas premisas creemos que lo más adecuado sería optar por un modelo de enseñanza de segundas lenguas con las siguientes características:

1. Planificar sistemáticamente el programa de estudios combinando enseñanza de L2 y lengua con fines académicos, lo que en estos niveles hemos dado en llamar Li

¹⁸ Un ejemplo puede ser el libro de BRINTON y MASTER, *New Ways in Content-Based Instruction*, Alexandria, VA: TESOL, 1997.

¹⁹ En una actividad propuesta para estudiantes de nivel medio de instituto sobre las características del surrealismo se proponen los siguientes contenidos lingüísticos adaptados:

- Usar la pregunta *¿Cuál es tu opinión de la obra?* para averiguar la opinión de los compañeros sobre una obra que se está estudiando.
- Expresar opiniones acerca de obras surrealismo usando expresiones como: *(no) me gusta, en mi opinión es bonito, extraño*, etc.
- Usar *¿por qué?* para obtener opiniones más amplias.
- Usar *(no) estoy de acuerdo* para indicar agrado o desagrado.
- Usar *porque* + una razón para expresar que algo gusta o no gusta. *Me gusta porque es extraño. No me gusta porque es feo.* (BUTTNER; Amy en <http://db.carla.umn.edu/cobaltt/lessonplans/FMPPro?-db=units.fp6&-format=detail-unit.html&-lay=complete&uniqueID=89&-token.8=public&-find>)

²⁰ En Internet existen numerosas páginas con actividades de enseñanza por contenidos, una de ellas es <http://www.carla.umn.edu/cobaltt/lessonplans/search.html>

2. Proponer una secuencia clara y convencional de enseñanza de idiomas en la que se activen los diferentes recursos habituales para el aprendizaje de una L2.
3. Contemplar un trabajo específico de familiarización del estudiante con técnicas y procedimientos comunes de cada área curricular.
4. Destacar el trabajo de comprensión lectora en la L2 relacionándolo con estrategias y contenidos cercanos a los intereses y necesidades formativas de los EI.
5. Diseñar actividades específicas para el desarrollo de la competencia lingüística académica (utilizar la L2 para el aprendizaje, para acceder al conocimiento) como pueden ser las actividades centradas en estrategias de resolución de problemas.

Veamos cómo se puede concretar esta propuesta. En primer lugar hablamos de una planificación del proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo a las necesidades lingüísticas de los alumnos extranjeros. Como indicábamos anteriormente, en estas edades y en el contexto escolar se necesitará adquirir una competencia general de la lengua para aplicar en interacciones sociales y una competencia específica que dé respuesta a las exigencias comunicativas propias del contexto académico.

Planificar un curso de estudios supone, entre otras medidas, utilizar un currículum y elaborar una programación²¹ que incluya contenidos lingüísticos tanto generales para el aprendizaje de la L2, como específicos de la Li. Un ejemplo puede ser este esquema de contenidos para trabajar el tema de las compras con estudiantes de Educación Secundaria:

²¹ Desafortunadamente aún no contamos con un modelo de currículum unificado y oficial Sólo la Comunidad Autónoma de Canarias cuenta con un currículum normativo. La Comunidad de Murcia ha elaborado distintas propuestas de currículum y en estos momentos está aprobando un currículum oficial para una asignatura optativa de español como L2.

UNIDAD 6 De compras	
EN ESTA UNIDAD VAMOS A...	
• ELEGIR UN REGALO PARA UN AMIGO O UNA AMIGA.	
Competencia pragmática	<p>1. Competencia funcional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Describir prendas de vestir: color, material, talla. • Valorar y comparar cosas. • Informarse sobre la existencia y el precio de prendas de vestir y calzado. • Realizar compras de ropa y otras cosas. • Hablar sobre lo que uno ha hecho ayer, el año pasado... • Hablar de planes y proyectos. <p>2. Textos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Etiquetas de ropa. • Catálogos, anuncios de ofertas, folletos promocionales. • Conversaciones informales. • Textos informativos. • Cuentos populares. • Textos escolares.
Competencia lingüística	<p>1. Competencia léxico-semántica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Léxico referido a ropa, calzado y objetos personales. • Los colores. • Léxico referido a material, forma, dibujos. • Números cardinales de 100 en adelante. • Adjetivos relativos al modo de vestir. <p>2. Competencia fonético-fonológica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pronunciación de [p] y [b]. <p>3. Competencia ortográfica</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grafemas correspondientes a [p] y [b]: <i>p, b, v</i>. <p>4. Competencia gramatical</p> <ul style="list-style-type: none"> • La comparación. • El superlativo absoluto y relativo. • Pretérito indefinido. • <i>Ir a + infinitivo</i>. • Marcadores temporales: <i>esta tarde / noche, el fin de semana próximo, el año / mes / la semana... que viene, dentro de dos semanas, este verano...</i>
Competencia sociolingüística	<p>Registro</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresiones coloquiales para referirse al dinero: <i>pasta...</i> • Expresiones juveniles para expresar cantidad: <i>mogollón de..., montón de...</i> • Expresiones juveniles para referirse al fin de semana: <i>finde</i>.
Competencias generales	<p>1. Conocimiento sociocultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Las tallas de ropa y calzado. • El dinero español. • Formas habituales de pago en los comercios españoles. <p>2. Consciencia intercultural</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diferencias y similitudes de las tallas de ropa y calzado en el país de origen del alumno y España. • Diferencias y similitudes entre el comercio en el país de procedencia del estudiante y España.
Competencia lingüística académica	<ul style="list-style-type: none"> • Los adjetivos en textos literarios. • España: fechas históricas y datos geográficos. • La línea del tiempo. • El resumen. • LOS VIAJES COMERCIALES EN LA EDAD MEDIA • Comparación de datos estadísticos. (CE) <p style="text-align: right;">• Interpretación de gráficas. (CE) • Esquema de léxico. (CE) • El diccionario personal. (CE)</p> <p style="text-align: right;">CE: Cuaderno de Ejercicios.</p>

Villalba y Hernández, (2005a)

Fig.6

Como se puede apreciar se trata de una programación convencional de enseñanza de idiomas de orientación comunicativa y adaptada al MCRE. En este tipo de diseños el profesor, o el grupo de profesores, puede identificar con facilidad los contenidos que se pretenden trabajar, establecer una secuenciación de los mismos relacionándolos entre sí y con los contenidos escolares seleccionados. Contar con una programación organizada de acuerdo a estas ideas presenta unas claras ventajas para la enseñanza de una L2 con grupos específicos de estudiantes incluso, en los centros en los que no existe un profesor especial para tal finalidad²².

Junto a esto, proponemos la utilización de secuencias didácticas convencionales en didáctica de idiomas. Pensamos que, en la situación actual²³, el profesor debe adquirir primero la suficiente experiencia en la enseñanza de L2 antes de querer aplicar enfoques metodológicos y recursos didácticos más *creativos*. Y cuando hablamos de secuencia didáctica convencional, nos referimos a una

²² En muchos centros educativos la enseñanza de la L2 a los alumnos recién incorporados se distribuye entre el conjunto del profesorado en horas sueltas dentro de su horario laboral. En estos casos es más necesario, si cabe, un plan de trabajo común para organizar las actividades con los estudiantes. A este fin, puede ayudar partir de una programación específica como la que aquí se muestra y también como no, contar con un material común de base sobre el que trabajar. Es decir, contar con un manual que facilite la labor de los profesores y rentabilice sus esfuerzos.

²³ Gran parte de los profesores que participan en este tipo de programas suelen tener una escasa formación y experiencia en la enseñanza de segundas lenguas.

presentación en la que se utilizan los diferentes recursos didácticos de idiomas: muestras de lengua, conceptualizaciones y ejercitación.

Las muestras de lengua que tienen por objetivo poner al estudiante en contacto con la L2, facilitan la observación y el análisis de aspectos lingüísticos concretos. En estos niveles, las muestras de lengua deben reproducir no sólo las situaciones comunicativas en las que se necesitará utilizar la nueva lengua sino también, algunos de los modelos textuales habituales entre los jóvenes:

Fig. 7

Me duelen los ojos, me duelen las manos

3. Escucha estas conversaciones y reláctalas con los dibujos.

- ¿Qué te pasa, Marisa? ¿Estás enfadada?
 - No, nada, es que me duele mucho la cabeza.
- A ver, dime, ¿qué te pasa?
 - No, no es a mí. Es a mi hermano, es que no habla bien español.
 - Bueno, ¿y qué le pasa?
 - Que le duelen mucho las muelas.
- ¿Qué te pasa? ¿No te encuentras bien?
 - Pues no. Me duele mucho aquí.
 - ¡Vaya! ¿Por qué no vas al médico?
- ¿Qué te pasa, Fernando?
 - Que tengo un dolor horrible de tripa.

PARA HABLAR DE ESTADOS FÍSICOS Y ANÍMICOS (I)

PARA PREGUNTAR A ALGUIEN POR SU SALUD

○ ¿Qué te/le pasa?

PARA INFORMAR SOBRE EL ESTADO DE SALUD

- Me / Le... duele/n + parte del cuerpo / aquí.
Me duele la cabeza. / Le duelen las piernas.
- Tengo un dolor de + parte del cuerpo + horrible.
Tengo un dolor de muelas horrible.
- Tengo un dolor horrible aquí, en + parte del cuerpo.
Tengo un dolor horrible aquí, en la espalda.

PARA REACCIONAR

- ¿Por qué no + sugerencia en presente?
¿Por qué no tomas una aspirina?



88 ochenta y ocho

Villalba y Hernández, (2005b)

En cuanto a las conceptualizaciones (gramaticales, culturales, pragmáticas...) ocupan un papel fundamental dentro de la enseñanza de idiomas pues sirven para facilitar el análisis del nuevo sistema lingüístico. De forma similar, la ejercitación

favorece la internalización de los elementos discretos analizados y la recreación de un sistema lingüístico propio en cada sujeto. Sin embargo, ambos componentes suelen ser poco valorados cuando se piensa en inmigrantes. Nos cuesta entender que se pretenda enseñar una L2 para ser utilizada con el nivel de exigencia que se impone en el medio escolar sin utilizar presentaciones gramaticales y, sobre todo, sin proporcionar ejercicios con los que los estudiantes puedan fijar lo aprendido²⁴.

Por último, nos referíamos anteriormente al concepto de competencia lingüística académica como un componente clave de esta propuesta. Para estos niveles educativos preferimos hablar de lengua de instrucción (Li) que de forma operativa se puede definir como (Villalba y Hernández, 2005b: 56):

[La lengua de instrucción no es sólo el léxico, es] el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas.

De esta forma, los contenidos que se trabajarían con los estudiantes no se limitarían únicamente a los conceptos de las áreas curriculares sino que contemplarían una amplia variedad de tipos de textos (Fig. 8), de procedimientos (Fig.9) y de técnicas generales de lectoescritura:

TEXTOS PARA APRENDER

INDICE

BLOQUE I.	6
Unidad 1: El planeta Tierra.	8
Unidad 2: Continentes y océanos.	24
Unidad 3: La atmósfera, los climas y la vegetación de la Tierra.	36
Unidad 4: La población.	50
BLOQUE II. POBLACIÓN Y ACTIVIDAD ECONÓMICA	52
Unidad 4: La población.	72
Unidad 5: Actividades económicas.	86
Unidad 6: El hombre y el medio ambiente.	98
BLOQUE III.	100
Unidad 7: Relieve, clima y vegetación en España.	120
Unidad 8: El estado español y las comunidades autónomas.	134
Unidad 9: La población en España.	148
Unidad 10: Actividades económicas en España.	164
BLOQUE IV.	166
Unidad 11: Europa, nuestro continente.	184
Unidad 12: América, un continente de grandes contrastes.	
Unidad 13: África, un continente desconocido.	
Unidad 14: Asia y Oceanía, los continentes lejanos.	

1. Marca el libro con el que se corresponde este índice.
2. ¿Cuántos bloques tiene el índice? ¿Qué unidades hay en cada bloque?
3. ¿En qué unidad estudiamos América? ¿Y la Tierra?
4. ¿En qué páginas están las comunidades autónomas?
5. Pon un título a cada uno de los bloques.
Bloque II
Población y actividad económica
6. ¿Qué temas te gustan más de esta asignatura?

Para saber el significado de una palabra puedes fijarte en las palabras que hay al lado:
Observa:
 Unidad 11: Europa, nuestro **continente**.
 Unidad 12: América, un **continente** de grandes contrastes.
 Unidad 13: África, un **continente** desconocido.
 Unidad 14: Asia y Oceanía, los **continentes** lejanos.

También puedes utilizar el diccionario:
Continente, s. m. Cada una de las grandes extensiones en las que se considera dividida la superficie terrestre: Europa, América y Asia son continentes.

op. cit. (2005b)

²⁴ Tanto las conceptualizaciones como la ejercitación cumplen sirven además para proporcionar una cierta autonomía al aprendiz de forma que pueda regular su aprendizaje, repasar lo aprendido, consultar dudas etc.

TEXTOS PARA APRENDER

El subrayado

Subrayar es **señalar con una línea por debajo** las ideas principales de un texto. Para subrayar:

- Fíjate en las imágenes que acompañan al texto.
- Lee el título del texto y los distintos párrafos para tener una idea general.
- Vuelve a leer cada uno de los párrafos.
- Subraya solo las palabras clave. Si lo haces bien, el texto tiene significado con las palabras subrayadas. Utiliza el diccionario si desconoces alguna palabra.
- Formula preguntas sobre el contenido de cada párrafo y señala las palabras claves.

Título
Presenta el tema o idea principal del texto.

UNIDAD 12

LA ESTRUCTURA DE LAS CIUDADES ESPAÑOLAS

Como consecuencia de la evolución que acabamos de describir, en el interior de la ciudad se distinguen diversas partes o sectores urbanos:

El casco antiguo se corresponde con el núcleo histórico original de la ciudad y mantiene algunos edificios antiguos (catedrales, palacios, ayuntamiento...).

En el casco antiguo hay numerosos comercios y bancos, por lo que el precio del suelo suele ser alto y en él vive poca gente.

Las áreas residenciales es donde vive gran parte de la población de la ciudad, aunque mantienen algunas funciones comerciales. Algunas son lujosas, pero otras tienen edificaciones modestas y mal dotadas de infraestructuras urbanas.

Las zonas industriales están fuera de la ciudad. Generalmente se encuentran situadas en polígonos industriales donde se concentran fábricas y almacenes.

El área periférica es el límite de la ciudad, donde comienza el campo. En ella pueden convivir urbanizaciones residenciales de lujo, barrios marginales de chabolas, zonas comerciales con hipermercados, zonas industriales y ciudades dormitorio.

Texto adaptado de Ciencias Sociales. Geografía. 1.º Ciclo de ESO. Anaya.

¿Qué es el casco antiguo?
El núcleo histórico.
¿Cómo son los edificios que hay?
Antiguos.
¿Quién vive?
Poca gente.

Párrafo
Es un grupo de oraciones que desarrollan la misma idea. Está separado por un punto y aparte y cada uno desarrolla una idea principal.

Ahora te toca a ti.

- a) ¿Cuántos párrafos tiene este texto?
- b) Fíjate en las fotos, ¿puedes deducir a partir de ellas de qué habla el texto?
- c) Subraya los dos últimos párrafos.
- d) Escribe preguntas para el párrafo 3.º.

op. cit. (2005b)

Para terminar, habría que volver a la distinción que planteaba Cummins respecto a los dos tipos de *competencias* en una L2. El reto está en desarrollar la lengua con fines heurísticos (la lengua para acceder al conocimiento) en un idioma que no es el propio. Para nosotros es imprescindible un entrenamiento específico según este objetivo, en otras palabras, hay que intentar que el estudiante utilice la L2 para resolver problemas, para que piense en esa lengua. Un recurso muy común para este propósito son las actividades de resolución de problemas como los siguientes:

20. Fíjate en esta familia, escribe los nombres de los personajes que falten y completa las frases.

1. El padre de Carlos se llama Ismael.
2. La madre de Sofia se llama Dominique.
3. Pablo es el hijo de Gustav.
4. La tía de Pablo se llama Antonieta.
5. Antonio es el abuelo de Sofia y padre de Gustav e Ismael.
6. Antonieta es la de Dominique.
7. Gustav e Ismael son
8. Gustav es el de Carlos.
9. Carlos es primo de y y nieto de Antonio.
10. Sofia y Pablo son de Antonio.
11. Sara es la de Carlos y la de Sofia.

Padre	Padre + madre = padres
Madre	Hermano + hermana = hermanos
Hermano/a	Tío + tía = tíos
Tío/a
Sobrino/a	
Primo/a	
Abuelo/a	
Nieto/a	

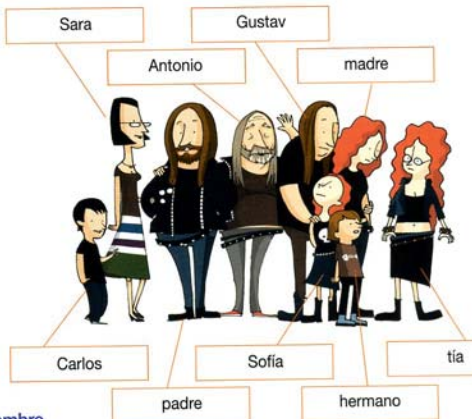


Fig 10

21. Habla con tu compañero para saber el nombre op. cit. (2005b)

17 Resuelve estos problemas.

a) Débora es más baja que Fátima, pero más alta que Inés. Inés es más baja que Débora pero más alta que Maimona. ¿Quién es cada una?



a) b) c) d)

b) Cinco chicos dicen que tardan en llegar al instituto: 5 minutos, 10 minutos, 10 minutos, 30 minutos y 15 minutos. Uno de ellos, Carlos, dice que tarda más que Fernando. Otro, Antonio, dice que él tarda más que José pero menos que Fernando. Y, por último, César dice que tarda tanto como Antonio. ¿Cuántos minutos tarda cada uno?

4. Conclusión

Los programas de enseñanza de L2 a inmigrantes en contexto escolar deben conjugar un amplio número de variables para dar respuesta a las necesidades de profesores y alumnos. Algunos de los modelos más extendidos en el mundo anglosajón, o utilizados con estudiantes nativos que aprenden otro idioma, resultan complejos de aplicar a la realidad de nuestro actual sistema educativo. Problemas de diversa índole (organización de los equipos docentes, formación del profesorado, diversidad de procedencia del alumnado y desigual distribución geográfica...) ayudan a explicar esta situación y, al mismo tiempo, las exigencias que experimentan la mayor parte de los centros educativos españoles. Hemos formulado una propuesta dirigida específicamente a la enseñanza de una L2 en grupos concretos de EI. El aprendizaje de una nueva lengua en grupos ordinarios sin apoyo específico fuera del aula no está resuelto y, lo que es peor, es que tiene difícil solución. Se resuelve en cierta medida, en E. Primaria y en algún grupo de E. Secundaria pero, por lo general, es uno de los problemas más serios que se plantean en esta última etapa educativa. Adaptar el currículum educativo en grupos de diversificación puede ser una opción, pero no conviene nunca olvidar que siempre existirá un determinado *desfase* lingüístico que persistirá mientras el estudiante no posea el adecuado nivel de competencia como para participar activamente en su proceso formativo.

Proponemos un modelo *clásico* de enseñanza de lenguas, pues estamos convencidos de que ofrece mayores ventajas que otros para el profesor no formado en didáctica de idiomas.

5. Bibliografía

- AGUIRRE, M. C; VILLALBA, F.; HERNÁNDEZ, M. T.; NAJK, M., *Estudio comparativo entre la adquisición del español primera lengua y la adquisición del español segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. Madrid, CIDE. MEC (inédito), 1998.
- BATSTONE, R., "Contexts of engagement: a discourse perspective on 'intake' and 'pushed output.'" *System* 30 (2002), pp.1-14.
- BEKEMANS, L. y ORTIZ, Y., *The teaching of immigrants in the European Union* Luxembourg, European Parliament, 1998.
- BIALYSTOK, E. & Hakuta, K., "Confounded age: Linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition, en BIRDSONG, D. (ed.), *Second language acquisition and the critical period hypothesis*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999.
- BIALYSTOK, E., "Metaalinguistic dimensions: a linguistic or metalinguistic skill?" en BIALYSTOCK, Ellen (edt.), *Language processing in bilingual children*. Cambridge, Cambridge University Press, 1991, pp. 222-232.
- CAZDEN, C.B., "El discurso del aula" En WITTROCK (ed), *La investigación en el aula. III Profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós/MEC, 1990.
- CHRISTIAN, D., Language policy issues in the education of immigrant students. In J. Alatis (Ed.), *Proceedings of the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*, Washington, DC: Georgetown University Press, 2001, pp. 136–154
- CRANDALL, et all, "Integrating Language and Content Instruction for Language Minority Students" en *Teacher Resource Guides Serie. nº 4*, NCBE, 1987. Accesible en <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/classics/trg/04integrating.htm>
- CUMMINS, J. & Swain, M., "Analysis-by-rhetoric: Reading the text or the reader's own projections?" *A reply to Edelsb et. Applied Linrmistics*, 4, (1983), pp. 23-41.
- CUMMINS, J., "The influence of bilingualism on cognitive growth: A synthesis of research findings and explanatory hypothesis", *Working PaDers on Bilingualism*, 9 (1976), pp.1-43.
- CUMMINS, J., "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children" *Review of Educational Research*, 49 (1979), pp. 222-251.
- CUMMINS, J., 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, 1981, pp. 3-49.
- CUMMINS, J., *Education and cultural and linguistic pluralism. Theory and Policy in Bilingual Education*. CERI/ECALP/ 85.14, 1985.
- ELLIS, R., *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- ESCORT, *The Help! Kit. A Resource Guide for Secondary Teachers of Migrant English Language Learners*. State University of New York at Oneonta, 2001.
- FISHMAN, J, "Te social science perspectiva" en *Bilingual education: Current perspectiva*. Arlington, Center for Applied Linguistics, 1977.
- FREED, B., Segalowitz, N. y Dewey, D., "Context of learning and second language fluency in French: comparing regular classroom, study abroad, and intensive domestic immersion programs" en *Studies in Second Language Acquisition* 26 (2004), pp. 275-301.
- FREED, B., *Second language acquisition in a study abroad context*, Philadelphia: John Benjamins, 1995.
- HABERMAN, M., "Pedagogy of poverty versus good teaching". *Phi Delta Kappan*, 73 (1991), pp. 290-294.

- HAKUTA, K. & McLaughlin, B., "Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research", In BERLINER; D. & CALFEE, R. (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan Publishing Co., 1996, pp. 603-621.
- HAKUTA, K., Bialystok, E. & Wiley, E., Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition. *Psychological Science*, 14 (2003), pp. 31-38.
- HUEBNER, T., "Methodological Considerations in Data Collection for Language Learning in a Study Abroad Context" en *Frontiers vol4* (1998), pp. 1-30.
- KRASHEN, S., *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Pergamon, 1981.
- KRASHEN, S. D., *The input hypothesis: issues and implications*. New York, Longman Group Ltd., 1985.
- KRASHEN, S. D., R. C. Scarcella, and M. H. Long., "Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition", *TESOL Quarterly* 13 (1979), pp. 573-82.
- 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>
- MOHAN, B., *Language and Content*. Reading, MA, Addison Wesley, 1986. Traducción en español en VILLALBA y HERNÁNDEZ, *Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes, 2005. Accesible en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm
- MOHAN, B., *Language and content*. Reading, MA: Addison-Wesley, 1986.
- NATION, R. y MCLAUGHLIN, B. , "Experts and novices: An information-processing approach to the good language learner problem" en *Applied Psycholinguistics*, 7 (1986) pp. 41-56
- NAYAK, N., HANSEN, N., KRUEGER, N. Y MCLAUGHLIN, B., "Language learning strategies in monolingual and multilingual subjects" en *Language Learning*, 40 (1990) pp. 221-244.
- PANETTA, L., *Foreign Language Education: If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?* 1999. Accesible en <http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/panettapaper.pdf>
- RAMSEY, R., "Language-learning approach styles of adult multilinguals and successful language learners" en *Annals of the New York Academy of Sciences* 345 (1980), pp. 73-96.
- ROSENTAL, R. y JACOBSON, L., *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*, New York: Holt, Rinehard and Winston, 1968.
- SCHUMMAN, J. *Language Learning*, vol. 26, n.º 2 1976 y traducido en LICERAS, J. M. (comp.). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, 1992, págs. 123-141. Accesible también, en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/schumann.htm
- SHORT, D. y ECHEVARRIA, J., *The Sheltered Instruction Observation Protocol: A tool for teacher-researcher collaboration and profesional development*. (Educational Practice Rep. No.3) Washington, DC and Santa Cruz: Center for Research on Education, 1999.
- SIGUAN, M., *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona, Paidós, 1998.
- SNOW, M.A., MET, M., & GENESEE, F., A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23 (1989), pp. 201-217.
- TABORS, P. y SNOW, C., "English as a second language in pre-schools", En GENESEE, F. (Ed.), *Educating second language children: The whole child, the*

- whole curriculum, the whole community* New York: Cambridge University Press, 1994, pp. 103-125.
- VAN DIJK, T. y KINTSCH, W, *Strategies of Discourse Comprensión*. Nueva York: Academic Press, 1983.
- VILLALBA, F., *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos*. DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija, 2002.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ., M^a T, *Español Segunda Lengua. Libro del alumno*. Madrid, Anaya, 2005a
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ., M^a T, *Español Segunda Lengua. Libro del profesor*. Madrid, Anaya, 2005b.
- 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, "Second language learning in children: A model of language learning in social context". En: BIALYSTOK, E, (editor). *Language processing in bilingual children*, Cambridge, Reino Unido: University Press, Cambridge, 1991, p. 49-69. Traducción en VILLALBA y HERNÁNDEZ, *La enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes*. Madrid, CVC, Instituto Cervantes, 2005
http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm