

ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A ALUMNADO INMIGRANTE: EVALUACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS Y APRENDIZAJES CONSEGUIDOS

María José Arroyo González

Universidad de Valladolid

Marisol Rodríguez Correa

Universidad de la Coruña

RESUMEN

El presente estudio tiene su origen en una investigación realizada sobre el aprendizaje de segundas lenguas por alumnado inmigrante. En particular nos centramos nuestro estudio en las estrategias de aprendizaje y en los procesos particulares que se ponen en marcha en las aulas de acogida a las que asisten en el momento en que llegan a nuestro país. Hemos estudiado las aulas ALISO de Castilla y León. Como estrategia principal de indagación hemos empleado la entrevista, con una muestra de los distintos agentes implicados en el funcionamiento y organización de estas aulas (profesorado, administración educativa, alumnado y familias). En este artículo analizaremos los aspectos más significativos que favorecen o dificultan los procesos de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua con este alumnado, en particular: las estrategias de aprendizaje, la metodología utilizada (enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos), la evaluación educativa, la lengua de instrucción y, por último, el posterior acceso a las áreas curriculares.

PALABRAS CLAVES

Estrategias de aprendizaje - alumnado inmigrante - aprendizaje de segundas lenguas – entrevista - metodología de enseñanza.

ABSTRACT

The present study has its origin in an investigation based on the learning of second languages for immigrant students. In particular we focus our study on learning strategies and individual processes that are launched in the reception classes they attend when they reach our country. We have studied the classrooms ALISO of Castilla y León. The main research strategy that we have used was the interview, with a sample of the different agents involved in the operation and organization of these classrooms (teaching staff, educational administration, students and families). This article will discuss the most significant aspects that favor or hinder the processes of teaching and learning Spanish as a second language with the students, in particular: learning strategies, teaching methodology, educational assessment, instruction language and, finally, subsequent access to curricular areas.

KEYWORDS

Learning strategies - immigrant students - second language learning – interview - Methodology.

1. INTRODUCCIÓN

Las aulas de acogida se presentan como una modalidad organizativa en los centros educativos españoles, para dar respuesta al desarrollo de los procesos de enseñanza aprendizaje del español en los centros educativos. Algunos ejemplos de estas aulas a lo largo del territorio son: las Aulas de Acogida, en Cataluña, las Aulas de Enlace, en la Comunidad de Madrid; las ATAL, en Andalucía... En Castilla y León, estas aulas se denominan “Aulas Aliso” y su finalidad principal es la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela y contribuir a una rápida integración social de su alumnado.

El interés principal en este estudio es analizar aspectos relevantes sobre el aprendizaje del español como segunda lengua desde las diferentes estrategias de aprendizaje, estableciendo comparaciones con las metodologías de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los datos que se presentan se han obtenido a través del análisis de contenido de un total de 26 entrevistas, realizadas en el marco de una investigación más amplia realizada en estas aulas.

2. EL APRENDIZAJE DE LAS LENGUAS.

2.1 Conceptos claves.

Hoy en día nos encontramos con una multiplicidad de lenguas y de culturas en nuestras sociedades, producto del fenómeno de la inmigración. Una visión intercultural por lo tanto, “debe establecer un modelo educativo que fomente una aproximación crítica a las culturas, incluyendo la propia, el deseo de conocer y de estar en contacto con otras culturas y formas de vida, sin que nadie considere que la suya propia está por encima de las demás” (Linares y López, s.f, p. 6). Atenta a esta realidad, la escuela concentra sus esfuerzos en preparar al alumnado para la sociedad contemporánea con la que se tiene que enfrentar. Por lo tanto, educar en el bilingüismo o plurilingüismo es una necesidad apremiante, que permitirá la incorporación progresiva del alumnado extranjero al aula ordinaria.

A continuación expondremos el significado de algunos conceptos que consideramos claves en nuestro trabajo, antes de profundizar nuestro tema de estudio: aprendizaje, estrategias de aprendizaje, español como Lengua Extranjera (LE) y como Segunda Lengua (L2).

Zapata (2012) hace referencia al aprendizaje como “el proceso o conjunto de procesos a través del cual o de los cuales, se adquieren o se modifican ideas, habilidades, destrezas, conductas o valores, como resultado o con el concurso del estudio, la experiencia, la instrucción, el razonamiento o la observación” (p.5).

En nuestro estudio nos vamos a referir al concepto de aprendizaje como “construcción de significado”, el cual define más plenamente la corriente cognitivista del aprendizaje. En este marco interpretativo el estudiante busca construir el significado de los contenidos que le llegan, desempeñando un papel que se corresponde más al de un individuo autónomo y autorregulado, que tiende a conocer sus propios procesos cognitivos. Como apunta Zapata (2012, p.9):

El estudiante no se limita a copiar el conocimiento, sino que lo construye (constructivismo) a partir de elementos personales, experiencia e ideas previas e implícitas, para atribuir significado (esos es ahora comprender) y representarse el nuevo conocimiento con sentido adquirido (el contenido del aprendizaje)” En este modelo teórico, el papel del profesor cambia sustancialmente ya que pasa de suministrar conocimientos, a participar y/o ayudar en el proceso de construir el conocimiento junto con el estudiante, el cual aprende haciendo e incorporando los conocimientos que posee. Por lo tanto, se orienta este modelo, a la forma de presentar y organizar los contenidos de aprendizaje que se prestan a una instrucción más directa o guiada, resaltando la importancia y necesidad de proporcionar un marco de ideas al que poder incorporar los contenidos a aprender.

Según Stern (1983, p. 10) el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que un individuo ha adquirido la lengua en la infancia y generalmente dentro de la familia; una segunda lengua, por tanto, sería la que cronológicamente, se adquiere con posterioridad a la L1. La adquisición de una segunda lengua engloba los casos en los que una persona, con un cierto grado de control o conocimiento sobre su sistema lingüístico, aprende otro (Serra, 2002). Arnau (2003) indica que se trata de cualquier lengua que se aprende después de la primera. Mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde el individuo está aprendiendo la lengua, por ejemplo, el aprendizaje del inglés en la escuela. La diferencia principal es que la L2 es empleada en el contexto donde vive el aprendiz necesitando más apoyo ambiental¹ que una LE, por lo tanto, la L2 necesita de medidas de compensación y de un aprendizaje más formal.

La enseñanza del español en nuestro país a no-hispanoblatentes, se ha denominado tradicionalmente ELE, “Español como Lengua Extranjera”, sin consideración del contexto de enseñanza (Trujillo, 2004). Por otra parte, se reconoce la ocupación semántica del espacio de EL2 por ELE surgiendo una nueva distinción de español: la de “español para inmigrantes”, para diferenciarlo del otro, del de los programas bilingües y de los estudiantes que acuden a los cursos de la Universidad, por tanto, para aclarar nuestra posición, el término EL2 hace referencia al aprendizaje del español en nuestro sistema educativo por alumnado no hispanohablante. Reconociendo, además, la diversidad existente dentro del colectivo “inmigrante”, nos centramos en aquel alumnado que por edad debe escolarizarse en nuestro sistema educativo, en las etapas obligatorias.

3. ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS A ALUMNADO INMIGRANTE: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS.

Muchos reconocen el aprendizaje de una L2 por niños/as y jóvenes inmigrantes como un caso particular de aprendizaje de las lenguas, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los aprendices, o por el uso que se tiene que hacer de la nueva lengua (Villalba, 2004). Así se reconocen las dificultades que comportan la escolarización en una L2 y además, los retos que plantea el dominio del español como lengua de

instrucción. La enseñanza-aprendizaje del español en estas edades debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social. Nos movemos, por tanto, en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que confluyen y pueden aportar luz: la Lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre aprendizaje de idiomas a través de contenidos, de ya larga tradición y a los que nos referiremos más adelante (Haley y Austin, 2004); pero también la Psicolingüística con sus estudios del bilingüismo en las aulas y la evaluación de los programas de inmersión (Cummins, 1984; Baker, 1992); el Análisis del discurso, que permite abordar los tipos de textos académicos; la Pragmática, para analizar las diferencias culturales según los entornos de aprendizaje, la Didáctica de las lenguas, con distintas aportaciones metodológicas y, como no, desde la Pedagogía. Queda claro que nos encontramos ante una cuestión en la que intervienen múltiples factores y que requiere, por tanto, un acercamiento desde diferentes planteamientos teóricos.

Nosotros abordaremos las que, a nuestro juicio, son las metodologías más importantes a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: el enfoque comunicativo y el aprendizaje por contenidos.

3.1 Enfoque comunicativo y aprendizaje por contenidos.

El lenguaje es la principal herramienta para la comunicación y el niño lo adquirirá en la medida en que lo utilice para hacer cosas, que le sea útil (Villalba, Hernández y Aguirre, 2001; Vila, 2000). Además, esto se aprende en el grupo social de referencia tal y como señalan diferentes autores (Bruner, 1989; Vila, 1993; Vilá y Vila, 1994; Vygotski, 1995). Las personas adquieren la lengua desde las interacciones, así ésta se concibe desde el diálogo entre un interlocutor que tiene algo que decir y un receptor que está interesado en saber algo de ese interlocutor. Esta concepción del lenguaje como interacción, conlleva una didáctica y una metodología determinadas, en concreto el *enfoque comunicativo*². Este modelo didáctico pretende capacitar al aprendiz para una comunicación real (con este propósito, en el proceso instructivo a menudo se emplean textos, grabaciones y materiales auténticos y se realizan actividades que procuran imitar con fidelidad la realidad de fuera del aula). Este modelo nos ofrece una serie de pistas que pueden ser muy útiles a la hora de enfocar la enseñanza del español a niños inmigrantes.

Melero (2000) y Cortés (2000) recogen el nacimiento del Enfoque Comunicativo. A finales de los años 60 del siglo XX, algunos lingüistas británicos -C. Candlin y H. Widdowson, entre otros- creyeron que el objetivo en el aprendizaje de la lengua extranjera (LE) debería ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no sólo de la competencia lingüística. Esta nueva concepción de la enseñanza/aprendizaje de la LE recoge las aportaciones de varios campos de investigación, tales como la lingüística funcional británica (por ejemplo, J. Firth y M. A. K. Halliday), la sociolingüística estadounidense

² Traducido del inglés, *Communicative Approach* se conoce también como enseñanza comunicativa de la lengua (en inglés, *Communicative Language Teaching*), como enfoque nocional-funcional (en inglés, *Notional-functional Approach*) o como enfoque funcional (en inglés, *Functional Approach*).

(por ejemplo, D. Hymes, J. Gumperz y W. Labov) y la filosofía del lenguaje o pragmalingüística (por ejemplo, J. Austin y J. Searle).

Breen (1990) expone como en los últimos treinta años se ha pasado de los enfoques formales o nocionales a los funcionales y a partir de los años ochenta surge el enfoque comunicativo como nuevo paradigma en el diseño de programas de lengua. Caracteriza este enfoque con los siguientes rasgos:

- Centra su interés en el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz.
- Hace hincapié en los procedimientos más que en el producto.
- Integra el conocimiento formal del lenguaje y el instrumental.
- Adopta una perspectiva cognitiva, atribuyendo un papel relevante a los aprendices en la construcción de los aprendizajes.

Dentro de este paradigma comunicativo, Breen (1990) distingue entre dos tipos de programas: los basados en *tareas* y los denominados *procesuales* en sentido estricto. La diferencia básica entre ambos consiste en que el segundo constituye una programación permanentemente abierta a la negociación con el alumnado en cuanto a contenidos, procedimientos y tareas, ofreciendo en todo momento una serie de propuestas o actividades alternativas para adecuarlas a la situación o intereses del alumnado.

A continuación, desarrollaremos con más extensión las características del enfoque comunicativo. Ya hemos visto cómo la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta. No basta por tanto, con que nuestros alumnos y alumnas asimilen un cúmulo de datos, vocabulario, reglas, funciones; es imprescindible además, que aprendan a utilizar esos conocimientos para “negociar el significado”. Resulta necesario que participen en tareas reales, en las que la lengua sea un medio para alcanzar un fin, no un fin en sí misma (consultar horarios de autobuses, mapas...). En esta metodología resulta básica la interacción oral entre los alumnos y alumnas, que ha de ser muy frecuente: en parejas, en tríos, en grupos mayores o entre toda la clase.

Para garantizar una comunicación real, las tareas se rigen por estos tres principios:

- Vacío de información. Entre los interlocutores existe una necesidad real de comunicación, puesto que cada uno tiene que averiguar algo que sólo su compañero sabe y si no lo averigua no podrá realizar su propia tarea.
- Libertad de expresión. El hablante decide el contenido (qué va a decir), la forma (cómo va a decirlo), el tono, el momento, etc.
- Retroalimentación. Las reacciones verbales y no verbales de su interlocutor le indican al alumno en qué medida está alcanzando su objetivo en la conversación.

Esta comunicación real se estimula a través de los juegos teatrales o de rol (en inglés, *role play*). Los participantes reciben retroalimentación (verbal o física) inmediata de los compañeros y así pueden calibrar el éxito en el juego y

en el uso de la lengua. Se estima que los juegos, además de desarrollar la competencia comunicativa, pueden incidir beneficiosamente en la motivación.

Los proyectos son tareas típicas del enfoque comunicativo que pueden durar desde un rato hasta un curso académico. En la realización de un proyecto típico se comienza por decidir el tema y los participantes; se elabora un esquema y un calendario de trabajo y se reparten los papeles; se busca información y ésta se procesa; se redacta un informe final y/o se expone ante la clase.

Se trabaja la lengua en el *nivel del texto o del discurso*, más allá de las frases. La unidad básica es el párrafo en el lenguaje escrito y el enunciado en el oral. Ello implica que se deben cuidar componentes tan importantes en la comunicación como son la cohesión y la coherencia.

La *LE es un vehículo para la comunicación* en clase, no sólo el objeto de estudio. Por eso, se usa tanto en la realización de las tareas como para las explicaciones, aclaraciones, etc., reservando la L1 para casos especiales.

La presentación de la gramática suele ser *inductiva*, aunque también se dan algunas breves explicaciones gramaticales cuando se estima oportuno.

El *libro de texto* se considera un apoyo material valioso, pero no el eje de la instrucción. También se emplean otros tipos de materiales didácticos -por ejemplo, cartulinas para tareas de resolución de problemas en grupo- y auténticos -revistas, folletos turísticos, billetes de transporte público, etc.-, así como objetos de uso corriente: una cámara fotográfica, un reloj-despertador, etc. (si la ocasión lo requiere, con los manuales de instrucciones correspondientes).

Las *funciones del profesor* son bastante amplias: analizar las necesidades del alumnado, crear situaciones de comunicación, organizar actividades, asesorar, participar como un compañero más, observar el desarrollo de las tareas en el aula, elaborar materiales, etc. En definitiva, la función del profesor es facilitar el aprendizaje, fomentando, a la vez, la cooperación entre los alumnos y alumnas, quienes son los verdaderos protagonistas; éste es, pues, un enfoque centrado en el alumno.

En *la evaluación del alumnado* se atiende tanto a la corrección como a la fluidez. La evaluación no se limita al producto, sino que abarca todo el proceso; se trata de determinar en qué momento o en qué sentido conviene modificar algún aspecto del proceso instructivo.

Cuadro 1. Características del Enfoque comunicativo



Fuente: elaboración propia (2014)

Podemos concluir que el Enfoque Comunicativo tiene una gran aceptación durante las décadas de los 80 y los 90 del siglo XX, si bien a lo largo de los últimos años ha ido cediendo terreno ante el enfoque por tareas, que bien puede considerarse su heredero. Con frecuencia se le toma como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales, centrados en la gramática. En realidad, constituye una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, en busca de una auténtica competencia comunicativa. Una programación de este enfoque, resuelve el problema de la motivación del alumnado y el tratamiento de la diversidad en el aula. Apostamos, pues, por una enseñanza de la lengua en los programas de inmersión lingüística desde el enfoque comunicativo y funcional. Como señalan Navarro y Huguet (2002), si este enfoque es válido para la totalidad del alumnado, más aún en el caso de aquellos que presentan necesidades especiales. Desde este paradigma debemos fundamentar la adquisición de la lengua vehicular con nuestro alumnado extranjero.

En cuanto a los aprendizajes por contenidos (Susana Pastor, 2006a,b) nos estamos refiriendo al proceso por el cual podemos adquirir una lengua extranjera no estudiando la lengua en sí (como se haría en una clase propiamente de lengua), sino usándola para estudiar cualquier otra materia (matemáticas, historia, derecho). Pone además los ejemplos de un niño castellano parlante, que aprende gallego a través de las clases de ciencias impartidas en tal lengua o cuando un universitario perfecciona su alemán cursando parte de su licenciatura en una universidad de habla alemana. Con respecto a esta forma de aprendizaje, la enseñanza de una segunda lengua con fines académicos adquiere una tarea propedéutica, en el sentido de que ayuda al alumno a entender y asimilar un determinado contenido de su currículum, impartido en una lengua que no es la suya materna, así como para

interactuar a través de ella en el aula, independientemente de si se trata de una situación buscada sobrevenida.

3.2 Factores motivacionales y estrategias de aprendizaje en segundas lenguas.

3.2.1 Las estrategias de adquisición de Segundas Lenguas

La interlengua es un concepto clave en la adquisición de una segunda lengua, la cual puede ser considerada una especie de etapa intermedia entre la L1 y la L2. Para explicar qué mecanismos y destrezas utilizan los aprendices, aparecen las denominadas estrategias de aprendizaje y comunicación, las cuales Selinker (1972) las conceptualiza como procesos centrales en esta adquisición y muy ligadas al concepto de interlengua.

3.2.2 Las estrategias de aprendizaje

Dependiendo de los autores, las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres. Rubin (1975) y O'Malley et Alii (1985), utilizan la expresión comportamientos de aprendizaje; Wesche, 1977; Politzer y McGroarty, 1985; las denominan procesos cognitivos, aunque el término más utilizado es el de estrategias de aprendizaje. Serrat (2002) las define como actividades conscientes e intencionales que guían las acciones que se han de seguir para conseguir determinados objetivos de aprendizaje. Suponen una secuencia de actividades dirigidas a aprender. Mientras que O'Malley y Chamot (1990) las subdividen en:

- a) *Estrategias metacognitivas*: se refieren a la planificación control y evaluación de la propia cognición. Su función es la autorregulación del propio proceso de aprendizaje. Las más utilizadas son la anticipación, la planificación o la atención dirigida a la tarea de aprendizaje, además de la autoevaluación y autocontrol del aprendiz.
- b) *Estrategias cognitivas*: hacen referencia a la integración del contenido nuevo con el previo. En relación al aprendizaje de la L2, se contemplan las estrategias de repetición, traducción, agrupamiento, tomar apuntes, deducción, recombinación, inferencia, transferencia y aclaraciones.
- c) *Estrategias de mediación social*: se relacionan con la disposición afectiva y motivacional en el aprendizaje.

3.2.3 Las estrategias de comunicación

Las estrategias de comunicación se emplean para resolver una dificultad momentánea de comunicación. Podemos destacar las siguientes:

- a) Estrategias de evitación: el problema de comunicación es evitado no diciendo aquello que tenía pensado decir inicialmente.
- b) Paráfrasis: se compensa una palabra desconocida de la L2 con un significado cercano, o bien utilizando palabras nuevas que "inventa".
- c) Transferencia: es un proceso consciente de utilización de elementos de la L1, como pueden ser traducción directa, cambio de lengua o mímica.

La ejemplificación, la generalización y la reestructuración, son otras estrategias de comunicación (Serrat, 2002).

3.3 Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. Las estrategias de aprendizaje.

En el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* se dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una LE/L2. Se conceptualizan como medios que pone en práctica el hablante u oyente de una lengua extranjera, para poder llevar a cabo las tareas implicadas en un proceso de comunicación y conseguir que este tenga éxito en cualquiera de las situaciones en que pueda tener lugar (contexto escolar, hablante como intermediario entre dos lenguas...).

En el citado documento se clasifican las *estrategias de aprendizaje* en:

- a) Estrategias de producción.
- b) Estrategias de comprensión.
- c) Estrategias de interacción hablada.

Este documento expone de la misma forma, que para poner en marcha estas estrategias intervienen aplicaciones de principios metacognitivos, como la planificación, ejecución, evaluación y corrección. Se conciben, por tanto, como un indicador para establecer el nivel en que se encuentran los aprendices. Para ello, en cada estrategia se han elaborado diferentes actividades relacionadas con las estrategias y se han hecho corresponder con los niveles de lengua establecidos por el Marco Europeo (A1, A1, B1, B2, C1 y C2). De esta forma, si observamos las habilidades que nuestros alumnos y alumnas ponen en marcha durante su proceso de aprendizaje de la lengua, podemos, a priori, establecer en qué nivel se encuentran, o bien evaluar si esas técnicas se adecuan al nivel en el que estos se hallan realmente.

3.4 La motivación y actitudes en el aprendizaje lingüístico.

La influencia de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una L2 ha sido estudiada por diferentes autores (Navarro y Huguet, 2005; Vila, 2000; Baker, 1992, Sánchez y Sánchez, 1992; Lambert, 1969). El lenguaje tiene un eminente componente social, ya que se adquiere y se incorpora desde la interacción social y es el que regula y controla los intercambios sociales. Este deseo de regular y controlar intercambios sociales se convierte en una fuente de motivación en la adquisición de una L2. Según Vila (2000) el aprendiz “incorporará a su conocimiento la lengua si la necesita para hacer cosas con ella y para relacionarse con los demás” (p. 26).

Lambert (1969) señala que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística, distinguiendo la motivación de tipo instrumental y la motivación de integración. Esta última hace referencia aquel alumnado que quiere aprender cosas de las personas y de la cultura de la comunidad lingüística. Por lo tanto, la motivación de integración ofrece mejores resultados que la motivación instrumental, ya que el aprendizaje de la nueva lengua implica también finalidades prácticas.

Ha sido numerosas las investigaciones realizadas con relación a las actitudes, las cuales han puesto de relevancia su influencia en el proceso de

aprendizaje de la L2 (Skutnabb- Kangas, 1981; Siguán y Mackey, 1986; Arnau, 1992; Sánchez y Sánchez, 1992), como sugiere Sánchez y Rodríguez (1997, p. 134): "(...) se basa en el hecho de que las actitudes son características personales relativamente estables que influyen y determinan el progreso en el aprendizaje de la lengua y no al revés".

4. NUESTRA INVESTIGACIÓN: OBJETIVOS DE ESTUDIO

En esta investigación nos planteamos estudiar los siguientes objetivos:

- a) Analizar cómo se enseña y cómo se aprende la lengua de la escuela y de la sociedad por el alumnado inmigrante, es decir, las estrategias de aprendizaje que se utilizan.
- b) Revisar los aspectos metodológicos que favorecen el aprendizaje del español, como segunda lengua para el alumnado de incorporación tardía en nuestro sistema educativo.

5. DISEÑO METODOLÓGICO: LA ENTREVISTA.

En este trabajo hemos optado por entrevista como instrumento metodológico. Dicha elección ha estado motivada por el objetivo que perseguíamos: obtener información de primera mano, a través de los actores que participan en el día a día de la escuela. Como señala Aguirre (1995, p. 17), la entrevista permite extraer testimonios de los acontecimientos, representaciones y percepciones que los sujetos tienen de los distintos hechos sociales.

a. Elaboración de protocolos para las entrevistas

Para la construcción de las entrevistas y, en concreto, de las diferentes preguntas, tuvimos en cuenta la propuesta de Spradley (1979) y construimos nuestros protocolos con preguntas descriptivas, estructurales y de contraste. La entrevista consta de muchas más preguntas, aquí presentamos solamente las que son de interés en esta comunicación de la investigación.

b. Selección de la muestra que ha participado en la entrevista

Las entrevistas se realizan desde el mes de junio del año 2007 hasta abril del año 2010. Una vez que concluidas las entrevistas, comenzamos con el análisis de datos, que supone un conjunto de transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones acerca de la información obtenida, con el fin de extraer un significado relevante en relación a un problema de investigación (Rodríguez, Gil y García, 1996). Realizamos un análisis temático de los datos, a partir de distintas categorías que previamente habíamos establecido, sobre los temas que más nos interesan. A partir de ellas, hemos realizado un análisis del discurso, extrayendo la opinión de los distintos agentes intervinientes. A continuación, presentamos un cuadro con las categorías/temas más relevantes obtenidos de las entrevistas.

Cuadro 2. Categorías /núcleos temáticos de las entrevistas a los distintos agentes educativos

<ul style="list-style-type: none"> • Práctica educativa en el Aula ALISO: <ul style="list-style-type: none"> - Nivel de aprendizaje de la lengua entre niños inmigrantes. - Valoración como contexto para el aprendizaje del español. - Grado de integración entre niños inmigrantes. - Integración con el alumnado del centro. • Duración del recurso: <ul style="list-style-type: none"> - Suficiencia de la intervención en 3 meses. - Horarios semanales. • Grado de aprendizaje de la lengua e integración social al finalizar el programa. <ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos de valoración de la competencia comunicativa (inicial y final).

Fuente: elaboración propia (2013)

Los distintos entrevistados aparecen con unas siglas, que aparecen desglosadas en el siguiente cuadro:

Cuadro 3 . Siglas de los distintos entrevistados

<i>PAS1</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 1	<i>TPR1</i>	Tutor de Primaria 1
<i>PAS2</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 2	<i>TPR2</i>	Tutor de Primaria 2
<i>PAS3</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 3	<i>OP</i>	Orientador de Primaria
<i>PAS1</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria 1	<i>OS</i>	Orientador de Secundaria
<i>PAS2</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria 2	<i>S</i>	Representante Sindical
<i>PAP1</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 1	<i>I</i>	Inspectora
<i>PAP2</i>	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 2	<i>EA</i>	Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
<i>PP1</i>	Profesor de Primaria 1	<i>JP</i>	Jefe de Programas de la Dirección Provincial
<i>PP2</i>	Profesor de Primaria 2	<i>DP</i>	Director Primaria
<i>PS</i>	Profesor de Secundaria.	<i>JES</i>	Jefe de Estudios de Secundaria
<i>PP</i>	Profesor de Primaria en Prácticas	<i>CF</i>	Asesora del Centro de Formación del Profesorado
<i>PC</i>	Profesor de Compensatoria	<i>TPR1</i>	Tutor de Primaria 1

Fuente: elaboración propia (2013)

6. RESULTADOS: ANÁLISIS CATEGORIAL DE LAS OPINIONES DE LOS ENTREVISTADOS

A continuación presentamos el análisis temático de los discursos de los distintos profesionales y agentes entrevistados. Las categorías que hemos analizado son las siguientes:

- Valoración de las aulas de acogida para aprender la lengua vehicular.

- Aprendizaje básico de la lengua.
- Evaluación de los niveles comunicativos conseguidos.
- Lengua de Instrucción y acceso a las áreas.

6.1. Valoración del recurso para el aprendizaje de la lengua vehicular

6.1.1. Aprendizaje básico de la lengua

A raíz de nuestro análisis, podemos concluir que las diferentes personas hacen una valoración positiva de las aulas para el aprendizaje más de la lengua. Se admite de forma consensuada su utilidad para el aprendizaje inicial, para realizar un primer contacto con la lengua. Se manifiesta su utilidad, sobre todo, en los primeros momentos de estancia del alumnado en nuestro país y para acompañar su acogida en la escuela.

PAS1: Bien, adquieren un nivel de comunicación básico.

PAS3: Creo que sí, que son útiles y necesarias. Principalmente para el aprendizaje básico... Muchos de los alumnos que yo tenía en clase están preparados para hablar, el problema es el acceso a las aulas. Necesitarían luego otro tipo de apoyo... Las aulas desde luego son necesarias.

PAP1: A lo mejor no es el mejor, se podría mejorar, pero a lo mejor es la forma más rápida de ponerles en contacto con el español.

Del mismo modo lo reconocen los alumnos que han acudido a ellas:

A2: Yo creo que al principio se aprende más ahí, en el aula no sabes nada. Estás más arropado. Nos enterábamos más.

En cuanto a su idoneidad como contexto para el aprendizaje de la lengua: ¿es el aula ALISO el mejor contexto para el aprendizaje del español? ¿Debe ser el lugar principal para el aprendizaje de la lengua? Encontramos diferentes opiniones:

PC: Yo creo que el mejor contexto, como para cualquier idioma es estar en el sitio donde está el idioma. ¿Cómo se aprende mejor el idioma? Pues integrado.

El alumnado no lo valora como un mal espacio para aprender el idioma, pero insiste en la importancia de asistir “en seguida” a las actividades que se desarrollan en el aula ordinaria.

A1: J. A mí sí que me ha servido mucho para aprender el español. Al principio no sabía nada y en el aula ALISO éramos pocos y la profesora nos podía hacer más caso, se preocupaba mucho por nosotros, nos podía atender muy bien. (...) Al principio sí, porque no conoces a nadie, no sabes nada y allí aprendes cosas. Está bien ir por ejemplo dos días a la semana y el resto en clase.

No podemos olvidar que las escuelas de sus países de origen, en algunos casos, distan muchos de las nuestras y muchos de este alumnado no ha estado nunca escolarizado, aunque también las aulas de inmersión distan enormemente del modelo educativo de escuela y de aula que luego se van a encontrar. Estas aulas de inmersión son, por tanto, un primer contacto con su nueva realidad escolar, a la vez que un espacio de acogida, complementario a los grupos de referencia, que deben ser los verdaderos lugares de acogida y aprendizaje. El peligro, como apunta Pérez Milans (2007) en su análisis sobre las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid, es que se conviertan en “islas” dentro del centro, sin conexión con lo que en él acontece:

El Aula de Enlace se fue conformando como una isla del centro, un espacio de bienestar en el que, como en la historia del nunca jamás, los alumnos se sentían cómodos y seguros.

Encontramos algunas críticas a la forma en que se realiza esta enseñanza español segunda lengua, es decir, cómo se enseña y cómo aprenden la lengua. Se echa de menos una metodología clara en la base de cómo enseñar el español. Esto se observa, principalmente, en las actividades que se plantean en el aula, pues aunque pueden dar en ocasiones buenos resultados, están alejadas de los actuales métodos comunicativos de enseñanza de la lengua (Villalba y Hernández, 2004).

La enseñanza de la lengua en las aulas se plantea, como si de un sistema de elementos estructurales combinables (fonemas, letras, palabras y oraciones) se tratase y no como algo mucho más rico, una “realidad social en la que interaccionan diferentes dimensiones: afectividad, emoción, conocimientos previos acerca del mundo...” (Pérez Milans, 2007, p. 130). En ocasiones, se plantean actividades pensadas para el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil, ejercicios de vocabulario, también actividades rutinarias de lecto-escritura, gramática y ortografía... Estas actividades aunque puedan servir para alcanzar el objetivo, no son las más idóneas para trabajar con los alumnos de los últimos ciclos de Primaria y de Secundaria. Como apuntan Villalba y Hernández (2004, p. 1233): “La lengua, en muchos casos, se reduce a una mera función denotativa o se presenta de forma simplificada sin atender a sus componentes pragmáticos, culturales y conversacionales.”

6.1.2. Evaluación de los niveles comunicativos

Otro de los problemas que acarrea la falta de un diseño curricular específico tiene que ver con los niveles de lengua adquiridos por los alumnos. A lo largo de los testimonios analizados, constatamos cómo el tema de la evaluación de los niveles comunicativos no está exento de polémica. Las entrevistas corroboran la gran dispersión de procedimientos seguidos en la evaluación: la mayoría de las veces se parte de la observación del alumnado sin contar con ningún otro material.

¿Cuál debería ser el nivel final del alumnado inmigrante al finalizar su estancia en el aula? Nos parece oportuno y urgente la realización de una prueba estandarizada común para evaluar el nivel comunicativo del alumnado, como el realizado por algunas CCAA, en concreto la andaluza. Proponemos olvidar los conceptos nulo, iniciado, o cero, uno y dos en la evaluación, ya que son conceptos que llevan a la confusión y utilizar los del Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas. No olvidemos que los citados niveles son los que se utilizan en el seno de la Unión Europea, para el aprendizaje de cualquier lengua extranjera. ¿Qué nivel de lengua se debería adquirir? Pensamos que en Educación Primaria podría bastar con un A1, pero en el caso de Educación Secundaria es básico que los alumnos tengan un nivel A2, dada la complejidad de las áreas y el vocabulario específico de cada una de ellas, incluso para los cursos superiores y para determinadas áreas, como Historia o Ciencias Naturales se requeriría un B1. Algunas personas entrevistadas abogan por un documento común de evaluación, que sirva de nexo entre los centros y también para la comunidad autónoma.

CF: Yo creo que para la comunidad sería básico determinar un documento de competencia comunicativa, para cualquier programa que vaya a trabajar con niños. Una prueba estandarizada. ¿Cuál debería de ser el nivel de competencia comunicativa final? En principio, para tener éxito, de B1 mínimo.

6.1.3. La Lengua de Instrucción y el acceso a las áreas

El nivel lingüístico que obtiene el alumnado cuando abandona el nivel educativo es básico, podemos situarlo en torno un A1/A2, eso sí, dependiendo de los casos y el tiempo de estancia en el país y en el aula. El alumnado que haya estado un curso escolar completo en el aula, fácilmente ha alcanzado un A2. Se plantea, pues, cómo acceder al aprendizaje de las áreas, porque estos contenidos tienen poco que ver con lo que se les exige cuando se incorporan a sus clases y, más aún, en el caso de los alumnos de la ESO. Este nivel comunicativo no supone problemas a la hora de seguir una clase de Primaria, aunque sí en los últimos niveles y sobre todo en áreas como Conocimiento del Medio, en los que hacen uso de vocabulario más específico. Así nos lo cuentan los alumnos extranjeros que llevan tiempo aquí, que cursan Secundaria y Bachillerato y que manifiestan todavía dificultades en el acceso al vocabulario específico y a la comprensión de las diferentes asignaturas. Siguen sin entender la “*lengua para estudiar y para escribir los exámenes*”.

A lo largo de nuestro trabajo hemos analizado cómo el lenguaje se convierte en el recurso básico de la instrucción y presenta así una doble dimensión: como mediador didáctico que hace posible el desarrollo intelectual-cognitivo de los alumnos y alumnas y como organizador de las tareas de enseñanza-aprendizaje (Villalba y Hernández, 2006). El alumnado tiene adquiridas las habilidades básicas conversacionales, pero mantiene las dificultades que tienen que ver con lo académico, como reconocen algunos de los profesionales entrevistados:

PAS1: Hay una cosa evidente: el nivel básico de uso de la lengua para la calle, es una cosa, y el nivel de la lengua con el que van a tener que enfrentarse en el aula, es otra.

PAS2: El otro día a una la hicieron un examen de Biología y puso los testículos en la mujer, pero, yo no me había puesto a hablar con ella de eso...

Es obvio que el nivel de lengua adquirido en las aulas de inmersión no les capacita para seguir el currículo de las distintas áreas. Por tanto, nos preguntamos sobre el tipo de apoyo o medida educativa que sería necesario cuando salen del aula ALISO. En muchos casos tienen apoyos de Compensatoria de una o dos horas, que, a todas luces, se muestran insuficientes.

7. CONCLUSIONES

Una vez concluido nuestro análisis expondremos las principales conclusiones alcanzadas en nuestra investigación.

En primer lugar consideramos que la enseñanza-aprendizaje del español debe entenderse como un medio para acceder a la formación básica, a la integración y la participación social de niños y niñas. Existen diversas

metodologías a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: la Lingüística aplicada, la Psicolingüística, el Análisis del discurso, la Pragmática, la Didáctica de las lenguas y la Pedagogía. En este estudio nos centraremos, en las metodologías que consideramos más importantes a la hora de elaborar u orientar el proceso de enseñanza del español como L2: el enfoque comunicativo y el aprendizaje por contenidos.

El Enfoque Comunicativo se ha tomado como modelo frente a los métodos y enfoques tradicionales centrados en la gramática, constituyendo una superación de los modelos anteriores, ya que no niega la importancia de la competencia lingüística, sino que va más allá, centrándose en la búsqueda de una auténtica competencia comunicativa. Consideramos que desde este paradigma, debemos fundamentar la adquisición de la lengua vehicular con nuestro alumnado extranjero. Una programación de este enfoque, resolverá sin duda alguna, el problema de la motivación del alumnado y el tratamiento de la diversidad en el aula. Por consiguiente, apostamos por una enseñanza de la lengua en los programas de inmersión lingüística desde el enfoque comunicativo y funcional.

Los aprendizajes por contenidos por su parte, hacen referencia a cualquier contexto educativo en el que se usa una lengua extranjera como medio de enseñanza/aprendizaje de contenidos no relacionados con la lengua en sí. Por lo tanto consideramos, que son muchos los beneficios que ofrece este marco educativo, tanto a nivel lingüístico como a nivel de contenidos, ya que se integran de forma más natural los conceptos y la lengua extranjera, desarrollando las habilidades comunicativas en el alumno en la lengua en cuestión.

Con relación a los resultados de nuestro estudio, en primer lugar, vemos cómo los y las docentes sí valoran las aulas de inmersión lingüística en el momento de la primera acogida del alumnado inmigrante y para adquirir un nivel básico de la lengua. No obstante, a raíz de lo que se desprende de los distintos discursos, se echa en falta una planificación más seria y reflexiva de lo que se pretende con el recurso, ya que aparecen algunas críticas sobre la manera en la que se enseña y se aprende la lengua. Sería deseable una planificación similar a la que se utiliza en el resto de las lenguas extranjeras. Los distintos profesionales consultados demandan una metodología clara en la base de esta enseñanza, a diferencia de lo que ocurre cuando se enseña inglés o francés: se cuenta con profesorado especialista y con un diseño curricular específico.

Aparecen en los discursos de los profesores referencias a la imprecisión de los objetivos, al qué y cómo enseñar, así como la evaluación de los contenidos comunicativos. Sería deseable asegurar que el alumno o alumna asista desde su llegada a la escuela a aquellas áreas donde pueda estar integrado (Educación Física o Educación Artística), ya que facilitará su rápida incorporación al entorno escolar y la socialización con el resto de sus compañeros.

Un problema señalado en los discursos de todos los participantes es la dificultad de incorporarse a las distintas materias una vez abandonan los programas de inmersión. Dicha dificultad aumenta en el caso de la Educación

Secundaria Obligatoria. Sería deseable, por tanto, que las medidas de apoyo posteriores se diseñaran teniendo en cuenta estas premisas.

No podemos concluir este artículo sin antes ensalzar el incuestionable el valor de estos programas como espacio de acogida y como espacio afectivo que ofrece al alumnado seguridad y menos competitividad a su llegada a nuestra región y a nuestro país.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, S. (1995). Entrevista y cuestionarios, en A. Batzan, *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Arnau, J. (2003). El aprendizaje de la L1 y la L2: relaciones e implicaciones para la política y la práctica educativa. *Jornadas altoaragonesas sobre la lengua en la Escuela*. Fraga: Marzo, 2003.
- Baker, C. y De Kanter, A. (1983). *Bilingual education*. Lexington: Lexington Books.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Breen, M.P. (1996). Paradigmas actuales en el diseño de programas de lenguas. En *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7-8 (pp 7-32)
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Collier, V.P. (1987). Age and rated f acquisition of second language for academic purposes. *TESOL Quarterly*, 21 (pp. 617-641).
- Cortés, M. (2000). *Guía para el profesor de idiomas: didáctica del español y segundas lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada. A reassessment. *Applied Linguistic*, 1 (pp. 132-149).
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: issues in Assesment and Pedagogy*. Clevendon: Multilingual matters.
- Gandara, P. (1999). *Review of research on instruction of limited english proficiency students: a report to the California Legislatur*. Santa Barbara: University of California. Linguistic Minority.
- García Fernández, J.A. (2009). Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas Lenguas e Inmigración*, 2 (pp. 109-127).
- Hakuta, K., Butler, Y. y Witt, D. (2000). *How long does it take English learners to attain proficiency?* University of California Linguistic Minority Research Institute.
- Haley, M. y Austin, T. (2004). Las dificultades culturales y las diferencias educativas en los programas académicos de E.E.U.U. en España. En Martínez, E. (coord.). *La oferta formativa del profesorado de E/L*. (pp 45-60). Madrid: Edinumen.

- Maruny, L.L. y Molina, M. (2002). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26 (pp 55-64).
- Melero, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Navarro, J.L. y Huguet Canalis, A. (2005). *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado escolarizado en 1º ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- O'Malley, J.M. y Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pastor, S. (2006a). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. *En Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. (18-21).
- Pastor, S. (2006b). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares. *Marcoele, nº2. Revista de Didáctica*. Disponible en: [www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02 /contextoSusanaPastor.pdf](http://www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02/contextoSusanaPastor.pdf). Consultado: 14/12/2013
- Pastor, S. (2007a). La especificidad de la enseñanza del español a inmigrantes. *En Actas de VI Congreso de Lingüística General*. Universidad de Santiago, Santiago de Compostela. Madrid: Arco (pp. 519-530).
- Pastor, S. (2007b). Enseñar una y en una segunda lengua: hacia una nueva formación del profesorado de español para inmigrantes. *Linred, V*.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida, en M. Rojo. y L. Mijares (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. *Bilingual Research Journal*, 16 (pp 1-62).
- Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Serrat, E. (2002). L'adquisició de segones llengües, en E. Moreno, J.M. Serrat y J. Farrés. *Llengua i immigración*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. (pp 55-77).
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Barcelona: National Clearinghouse for bilingual education.
- Vila, I. (1989). La metodología en la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo. *En Comunicación, Lenguaje y Educación*, 2 (pp 91-93).
- Vila, I. (1993). Psicología y enseñanza de la lengua. *En Infancia y Aprendizaje*, 62 (pp 219-229).
- Vila, I. (2000a). Enseñar a convivir, enseñar a comunicarse. *En Textos de didáctica de la Lengua y Literatura*, 23 (pp 23-30).

- Vila, I. (2000b). Inmigración, educación y lengua propia. En AJA, E. *La inmigración extranjera en España* (pp145-163). Barcelona: La Caixa. (pp 145-163).
- Vila, I. (2001). Algunes qüestions referides a l'aprenentatge lingüístic de la infància estrangera a Catalunya. En *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 23 (pp 22-28).
- Vila, I. (2002). *Reflexiones sobre interculturalidad*. En <http://www.pensamientocritico.org/ignacvil203.htm>. (Fecha de consulta 22 de abril de 2008).
- Vila, I.; Gómez, C. y Olivé, C. (2002) Educació i escola. Entre la qualitat i l'equitat. En: *La infància i les famílies als inicis del s. XXI*. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà. Observatori de la Infància i la Família.
- Vila, I. (2003). *L'escolarització de la infància estrangera*. Barcelona. Institut Català de la Mediterrània.
- Vila, I.; Sigues, C. y Roig, T. (2006). *Llengua, escola i immigració*. Barcelona: Grao.
- Vila, I. y Siqués, C. (2006). Lengua propia y lengua de la escuela: implicaciones educativas en la escolarización de la infancia extranjera, en I. Márquez (ed.). *Respuestas a la exclusión: políticas de inmigración, interculturalidad y mediación*. Dykinson, en prensa.
- Vila, I., Perera, S, Serra, J.M. y Siqués, C. (2007a). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curso 2005-2006*. Barcelona: Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.
- Villalba, F. y Hernández, M.T. (2004). La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares, en I. Santos. y J. Sánchez (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Villalba, F.; Hernández, M.T. y Aguirre, C. (1999). *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalba, F. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes, En L. Miquel. y N. Sans (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre.
- Sánchez, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.

8.1 Referencias webgráficas

- Linares, J. y López, M. (s.f.). *Sobre la atención educativa al alumnado extranjero. Las aulas de acogida*. Disponible en: <http://diversidad.murciaeduca.es/orientamur/gestion/documentos/unidad6.pdf> Consultado: 13/12/2013

Zapata, M. (2012). *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos*. Disponible: http://eprints.rclis.org/17463/1/bases_teoricas.pdf Consultado: 4/12/2013
