

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE DE SEGUNDAS LENGUAS EN EL ALUMNADO INMIGRANTE: UN ESTUDIO DE CASO EN CASTILLA Y LEÓN

INMIGRANT STUDENTS' LEARNING STYLES IN SECOND LANGUAGE LEARNING

María José Arroyo

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid
Plaza de Colmenares, 1. 40001, Segovia*

José Luis Parejo

*Departamento de Pedagogía, Universidad de Valladolid
Plaza de Colmenares, 1. 40001, Segovia*

Resumen

Las aulas ALISO (Aulas de Adaptación Lingüística y Social) son un programa para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado inmigrante en los centros educativos de Castilla y León. El trabajo que aquí exponemos tiene su origen en una investigación más amplia sobre dichas aulas. Para ello hemos empleado la técnica de 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 caso, analizaremos los principales aspectos 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 docente, la evaluación educativa, la lengua de instrucción y, por último, el posterior acceso a las áreas curriculares.

Palabras clave: aulas de adaptación lingüística, aprendizaje de segundas lenguas, alumnado inmigrante, lengua vehicular, estrategias de aprendizaje.

Abstract

ALISO classrooms (Linguistic and Social Adjustment Classrooms) are a program to give response to the linguistic needs of the immigrant students in the educational centers of Castile and León. The work that we expose here has its origin in a wider investigation about the above mentioned classrooms. For this purpose, we have used the interview technique with a sample of the different agents involved in the functioning and organization of these classrooms (teaching staff, educational administration, students and families). In this case, we will analyze the main aspects which favor or impede the processes of education - the learning of Spanish as a second language with these students, especially learning strategies, educational methodology, educational assessment, instruction language and finally, the later access to the subjects.

Key words: language support classes, foreign students, lingua franca, learning second language, learning strategies.

1. INTRODUCCIÓN

En el conjunto de medidas propuestas para atender al alumnado procedente de otros países destacamos las denominadas “aulas de acogida” para el aprendizaje de la lengua castellana en los centros educativos. Encontramos diferentes ejemplos de ellas a lo largo del territorio español: las Aulas de Enlace, en la Comunidad de Madrid; las ATAL, en Andalucía; las Aulas de Acogida, en Cataluña... 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 este alumnado¹.

Nuestra pretensión en la presente comunicación es analizar una serie de cuestiones relevantes sobre el aprendizaje del español como segunda lengua desde las diferentes estrategias de aprendizaje, así como establecer comparaciones con las metodologías de aprendizaje de las lenguas extranjeras. Los datos que presentamos 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.

1.1. Aproximación a algunos conceptos clave en el aprendizaje de lenguas

El aprendizaje de una segunda lengua en la infancia y juventud es un caso particular de aprendizaje lingüístico, tanto por las condiciones en las que se realiza como por la consideración social de los y las aprendices o bien por el uso que tienen que hacer de la nueva lengua. Antes de profundizar en nuestro tema de estudio, parece conveniente que delimitemos el significado en algunos conceptos claves en nuestro trabajo: español como Lengua Extranjera (LE) y como Segunda Lengua (L2). Encontramos ciertos problemas terminológicos en nuestro país, pues observamos cierta confusión a la hora de utilizar estos términos.

Nosotros seguiremos la concepción de Stern (1983, p. 10) quien, tomando como punto de referencia a la persona que aprende la lengua, afirma que el término “primera lengua” (L1) se utiliza para indicar que una persona 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. En cuanto a la distinción entre LE y L2, la L2 tiene un estatus oficial o una función reconocida dentro del país donde la persona está aprendiendo la lengua, mientras que la LE hace referencia a la lengua de una comunidad fuera de los límites nacionales o territoriales donde la persona está aprendiendo la lengua, por ejemplo, el aprendizaje del inglés en la escuela. La principal diferencia es que la L2 es utilizada en el contexto donde vive el aprendiz y, por tanto, tiene mucho más apoyo ambiental² que una LE. Éste es el motivo por el que ésta necesita de medidas de compensación y de un aprendizaje más formal.

En nuestro país, la enseñanza del español a no-hispanoblatantes se ha denominado, tradicionalmente, ELE, “Español como Lengua Extranjera”, sin consideración del contexto de enseñanza (Trujillo, 2004). Además, reconoce la ocupación semántica del espacio de EL2³ por ELE y surge una nueva distinción de español: la de “español para inmigrantes”, para diferenciarlo del otro, del de los programas bilingües, de los estudiantes que acuden a los cursos de la Universidad, lo que nos lleva a pensar, ¿acaso existe un español (ELE) para ricos y otro diferente para pobres?

¹ Los destinatarios del programa son el alumnado escolarizado en centros ordinarios que no posee conocimiento alguno de la lengua castellana. La asistencia a estas aulas se concibe como una medida de carácter transitorio. Se trata, en teoría, de una intervención de breve duración, que posibilite al alumnado un nivel básico de comunicación en el ámbito escolar. La estancia en el aula de adaptación se organizará de forma que suponga semanalmente en torno al 50% del horario escolar. El resto del horario deberá permanecer integrado con el alumnado del centro de referencia en las distintas áreas y actividades del aula y del centro.

² Stern (1983, p. 16) denomina al apoyo ambiental *environmental support*.

³ 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.

2. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE EN SEGUNDAS LENGUAS Y FACTORES MOTIVACIONALES

2.1. Las estrategias de adquisición de Segundas Lenguas

La interlengua es un concepto clave en la adquisición de una segunda lengua y podemos considerarla una especie de etapa intermedia entre la L1 y la L2, ¿pero qué mecanismos y destrezas utilizan los aprendices? Para explicarlo aparecen las denominadas estrategias de aprendizaje y comunicación, enunciadas por Selinker (1972), como procesos centrales en esta adquisición y muy ligadas al concepto de interlengua.

2.1.1. Las estrategias de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje han recibido diferentes nombres, dependiendo de los autores. Así, 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 aprendizaje⁴. 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.

2.1.2. Las estrategias de comunicación

En cuanto a las estrategias de comunicación sirven para resolver una dificultad momentánea de comunicación. Citaremos 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.

Serrat (2002) añade algunas otras como: la ejemplificación, la generalización y la reestructuración.

2.1.3. Las estrategias de aprendizaje en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas

No podemos abordar el aprendizaje de una L2 sin hacer referencia al documento del *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas*. En él se dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una LE/L2. Se conciben 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

⁴ Denominaciones recogidas por Freeman y Long (1994) y Oxford (2001), respectivamente.

éxito en cualquiera de las situaciones en que pueda tener lugar (contexto escolar, hablante como intermediario entre dos lenguas...). No son propias sólo de las personas que están aprendiendo una lengua nueva y pueden encontrarse en los hablantes nativos. En el citado documento se clasifican las *estrategias de aprendizaje* en:

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

Aunque también se reconoce que para ponerlas en marcha 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 manera, 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.

2.2. Influencia de la motivación y actitudes en el aprendizaje lingüístico

Numerosos autores han estudiado la influencia de las actitudes lingüísticas en el aprendizaje de una L2 (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. Vila (2000, p. 26) nos recuerda que: “incorporará a su conocimiento la lengua si la necesita para hacer cosas con ella y para relacionarse con los demás”.

Lambert (1969) muestra que el tipo de motivación del sujeto determina su grado de competencia lingüística. Por ello, distingue entre motivación de tipo instrumental y motivación de integración. La motivación de integración se refiere a aquel alumnado que quiere aprender cosas de las personas y de la cultura de la comunidad lingüística. Ofrece mejores resultados que la motivación instrumental, aprenden esa nueva lengua con finalidades prácticas.

En cuanto a las actitudes, numerosas investigaciones 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”.

3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

En esta comunicación nos planteamos estudiar los siguientes objetivos para el caso de los centros educativos de Educación Primaria y Secundaria de Castilla y León:

- a) Reflexionar sobre la llegada y la acogida del alumnado inmigrante a la escuela, así como las medidas educativas desarrolladas para ello.
- b) Analizar cómo se enseña y cómo se aprende (estrategias) la lengua de la escuela y de la sociedad.
- c) Revisar los aspectos metodológicos que favorecen el aprendizaje del español, como segunda lengua, por alumnado inmigrante.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

La elección de la entrevista como instrumento metodológico en nuestra investigación 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.

4.1. 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.

4.2. 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 I. Categorías /núcleos temáticos de las entrevistas a los distintos agentes educativos

CATEGORÍAS	
•	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).

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

Cuadro II . Siglas de los distintos entrevistados

SIGLAS	PROFESIONAL	SIGLAS	PROFESIONAL
PAS11	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 1	TPR1	Tutor de Primaria 1
PAS12	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 2	TPR2	Tutor de Primaria 2
PAS13	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria Itinerante 3	OP	Orientador de Primaria
PAS1	Profesor Aula de inmersión lingüística Secundaria 1	OS	Orientador de Secundaria
PAS2	Profesor Aula de inmersión	S	Representante Sindical

	lingüística Secundaria 2					
PAP1	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 1	I				Inspectora
PAP2	Profesor Aula de inmersión lingüística Primaria 2	EA				Ex asesora de la Dirección Provincial de Educación
PP1	Profesor de Primaria 1		JP			Jefe de Programas de la Dirección Provincial
PP2	Profesor de Primaria 2		DP			Director Primaria
PS	Profesor de Secundaria.		JES			Jefe de Estudios de Secundaria
PP	Profesor de Primaria en Prácticas		CF			Asesora del Centro de Formación del Profesorado
PC	Profesor de Compensatoria		TPRI			Tutor de Primaria 1

Fuente: elaboración propia

5. RESULTADOS: ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DE LOS DISTINTOS AGENTES

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

5.1.1. Aprendizaje básico de la lengua

Las diferentes personas hacen una valoración positiva de las aulas para el aprendizaje “básico” 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.

PASI: 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 esta 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.

Recordemos que sus escuelas de procedencia, 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.”

5.1.2. 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 autónoma⁵.

⁵ Con fecha 27/05/2010 se publica una Resolución de la Junta de Castilla y León relativa al alumnado de incorporación tardía, que viene a abordar algunas cuestiones no resueltas sobre el trabajo con este

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.

5.1.3. 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.

PAS12: 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.

6. CONCLUSIONES

En general, 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

alumnado. Uno de las propuestas que más valoramos, son tres modelos de evaluación de la competencia lingüística basados en el MCER: A1 (acceso), A2 (plataforma) o B1 (umbral).

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 se 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 esta nuestra comunicación 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.

REFERENCIAS

- Aguirre, S. (1995). Entrevista y cuestionarios. En Aguirre Batzan, A. *Etnografía. Metodología en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Besalú, X. y Vila, I. (2007). *La buena educación*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Collier, V.P. (1987). Age and rated f acquisition of second language for academic purposes. En *TESOL Quarterly*, 21 (pp. 617-641).
- Cummins, J. (1981). Age on arrival and inmigrant second language learning in Canada. A reassessment. En *Applied Linguistic*, 1 (pp. 132-149).
- 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. En *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.
- Pastor, S. (2006a). El aprendizaje de una segunda lengua como lengua de instrucción. En *Actas del VII Congreso de Lingüística General*. Universidad de Barcelona. (pp. 18-21).
- Pastor, S. (2006b). La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos escolares. En *Marcoele*, n°2. *Revista de Didáctica*. Recuperado de: [www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02 /contextoSusanaPastor.pdf](http://www.marcoele.com/num/2/0210f59f41043f02/contextoSusanaPastor.pdf).
- 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. En *Linred*, V.
- Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: un islote de bienvenida. En Martín Rojo, M. y Mijares, L. (eds). *Voces del aula. Una etnografía de la escuela multicultural*. Madrid: CREADE.

- Maruny, L.L. y Molina, M. (2002). Identidad sociocultural y aprendizaje lingüístico. El caso de la inmigración. En *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 26 (pp 55-64).
- 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.
- Ramírez, J.D. (1992). Executive summary. En *Bilingual Research Journal*, 16 (pp 1-62).
- Rodríguez, G.; Gil Flores, J. y García Jiménez, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sánchez, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Thomas, W.P. y Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Barcelona: National Clearinghouse for bilingual education.
- 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 Márquez, I. (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.
- Vila, I., Perera, S, Serra, J.M. y Siqués, C. (2007b). *L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria 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 Santos Gargallo, I. y Sánchez Lobato, J. (coord.). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL.
- Villalba, F. (2005). Perspectivas y líneas de trabajo en la enseñanza de español a inmigrantes. En Miquel, L. y Sans, N. (coord.). *Didáctica del español como lengua extranjera*. Madrid: Cuadernos de Tiempo Libre.