EL USO DE L1 Y L2 EN LA ENSEÑANZA A ALUMNOS BILINGÜES

Óscar García Agustín
Universidad de Aalborg

1. Introducción

El aumento de la inmigración y la tendencia de los inmigrantes a establecerse en los países de acogida crean un nuevo panorama en que los hijos de dichos inmigrantes adquieren la lengua de sus padres en contextos familiares y la lengua del país en situaciones cotidianas e institucionales. Este hecho ofrece la posibilidad a los países de acogida de aprovechar el potencial de contar con futuros ciudadanos con competencia lingüística en, al menos, dos idiomas. Para desarrollar este potencial se establecen las clases de enseñanza en lengua materna. En el aula la práctica oral refleja, en parte, la complejidad de esta nueva situación: los alumnos tienden a ser competentes en la lengua del país de acogida y presentar mayor variedad de adquisición en cuanto al dominio de la lengua de sus padres, que constituye la lengua objeto de enseñanza en las clases. Este artículo aborda precisamente cómo afrontar dicha problemática y favorecer una enseñanza diferenciada en español dentro del contexto danés.

2. El contexto político e histórico

La posibilidad de ofrecer enseñanza de lengua materna aparece por primera vez en la legislación danesa en 1975 a raíz de las recomendaciones de las Comunidades Europeas. Así mismo, la convención de la ONU sobre los derechos de los menores, de 1989, dice que el objetivo de la enseñanza de los niños ha de desarrollar el respeto por la identidad cultural, la lengua y los

Centro Virtual Cervantes

valores de los padres y del país en el que el menor ha nacido, así como del país en el que reside.

La directiva de las Comunidades Europeas de 1977 sobre la educación de los niños de trabajadores inmigrantes europeos establece que la enseñanza de lengua materna debe facilitar el retorno al país de origen de los niños una vez que la estancia de los padres se haya terminado. Hoy en día, el objetivo se ha modificado y se pretende el fomento del desarrollo lingüístico y cultural de los niños bilingües así como su comprensión de la interacción entre su propio fundamento cultural y la cultura en el país en el que -temporalmente o no- residen. Esta doble comprensión se considera necesaria para evitar sentimientos de desarraigo en los niños, de modo que la lengua materna fortalezca la identidad y la autopercepción de los niños. Además, se prevé que la enseñanza de las dos lenguas fomentará la integración de los niños en el sistema educativo y, más adelante, en el mercado laboral, con especial atención en el incremento de la internacionalización en varias áreas, lo que supondría un gran beneficio para el país de acogida.

En la actualidad, la oferta de enseñanza de lengua materna en Dinamarca sólo es obligatoria para los municipios o ayuntamientos en el caso de que se trate de niños de otros países de la Unión Europea y no de niños de terceros países. Además debe existir, en cada municipio, una demanda de más de 12 plazas para que se establezcan los cursos. Esta restricción es consecuencia de una serie de reformas en el campo de la integración iniciada por el gobierno danés en 2002 y que dejó fuera del beneficio de la enseñanza de lengua materna a los niños de terceros países. No obstante, los municipios pueden decidir si quieren hacer extensiva la oferta a niños de terceros países, pero el objetivo actual de las nuevas políticas de enseñaza e inmigración es, ante todo, invertir en la estimulación lingüística en danés para niños de edad preescolar, proveniente de terceros países, con el fin de lograr una mejor integración en el país, entendida en este caso no como una potenciación de sus capacidades lingüístico-culturales sino como un mejor dominio de la lengua danesa.

En el caso del que nos ocupamos, el Ayuntamiento de Aalborg hizo compatible la enseñanza a niños de países de la Unión Europea y de terceros países, debido a que el español es lengua europea pero también es compartida por los ciudadanos hispanoamericanos. De este modo, la aplicación de la normativa contempló tanto a españoles como a hispanoamericanos. El resultado fue un grupo heterogéneo, con quince niños procedentes de España, México, Venezuela, Perú y Chile. Las clases podrían considerarse como extraescolares,

Centro Virtual Cervantes

ya que tienen lugar un día a la semana y fuera del horario escolar, y en una escuela común a la que los niños tienen que desplazarse provenientes de sus respectivas escuelas. El número de clases, tres, de una duración de cuarenta y cinco minutos cada una, debían concentrarse, pues, en un solo día. La variedad se reflejaba en el grado de competencia lingüística en español, ya que dependía en gran medida del uso del idioma que realizaran en contextos domésticos. El criterio aplicado para la selección de los alumnos fue que, al menos, uno de los padres tuviera procedencia española o hispanoamericana. Finalmente, un último factor que debemos considerar es la edad, ya que las clases están abiertas a alumnos de primaria y secundaria. El resultado fue un grupo con edades comprendidas entre los siete y los quince años.

3. La enseñanza diferenciada basada en la interacción

La consideración positiva del bilingüismo, por contribuir a la diversidad dentro de la sociedad, fue desarrollada por Lambert, quien señala el valor que una lengua distinta a la de la acogida puede tener para el individuo bilingüe y para la propia sociedad (Vila, 2003). Lambert habla de dos tipos de bilingüismo: el aditivo y el sustractivo. El bilingüismo aditivo es aquel en el que individuo añade la competencia lingüística en L2 a la que ya poseía en L1. Por el contrario, el bilingüismo sustractivo supone que la incorporación de una mayor competencia en L2 conlleva la pérdida o sustracción de competencia lingüística en L1. En su dimensión social, el bilingüismo aditivo se relaciona con una percepción positiva de la L2 y con las políticas multiculturales, mientras que en el sustractivo la L2 es percibida como una amenaza para la identidad lingüística y cultural del individuo y suele asociarse con las políticas de asimilación.

En el caso que nos ocupa existe una gran variedad, ya que como requisito de admisión en el grupo se exigía solamente que, al menos, uno de los dos progenitores fuera hispanohablante. De esta manera, eran diferentes la edad de llegada de los niños a Dinamarca, el uso de lenguas en el ámbito familiar -hay casos de padres hispanohablantes que hablan español en casa y otros de familia mixta hispano-danesa que hablan, en distintos grados, español y danés en casa-, la percepción del aprendizaje de lenguas y su valor social -algunos padres hispanohablantes creían más conveniente hablar a sus hijos en danés para facilitar su integración mientras que otros valoraban el desarrollo simultáneo de ambas lenguas-, etc. Este amplio abanico de posibilidades da como resultado una diversidad en los niveles de adquisición y de uso de español.

Centro Virtual Cervantes

De hecho, se puede constatar que el español es la lengua sobre la que más repercute esta desigualdad, al reducirse su uso generalmente al ámbito familiar y, en algunos casos, en un sentido reducido menor debido a la procedencia *mixta* de los padres. Esta diversidad en el grado de adquisición debe, por supuesto, reflejarse en la enseñanza de español mediante estrategias de personalización en la medida en que resulte posible. Conviene insistir en el hecho de que las clases de español no se imparten ni en escuelas étnicas ni bilingües (Guerrero, 1994: 138), sino que se imparten en clases extraescolares con el objeto de potenciar las capacidades y la autoconciencia lingüística. El objetivo no es tanto preservar la L1 ante los riesgos de que sea desplazada por la L2 sino aumentar la competencia comunicativa en su totalidad, puesto que la reflexión lingüística contribuye a apreciar las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. El supuesto subyacente es que un mayor desarrollo en L1 produce mejores resultados en la adquisición de L2 (Velázquez, 2005).

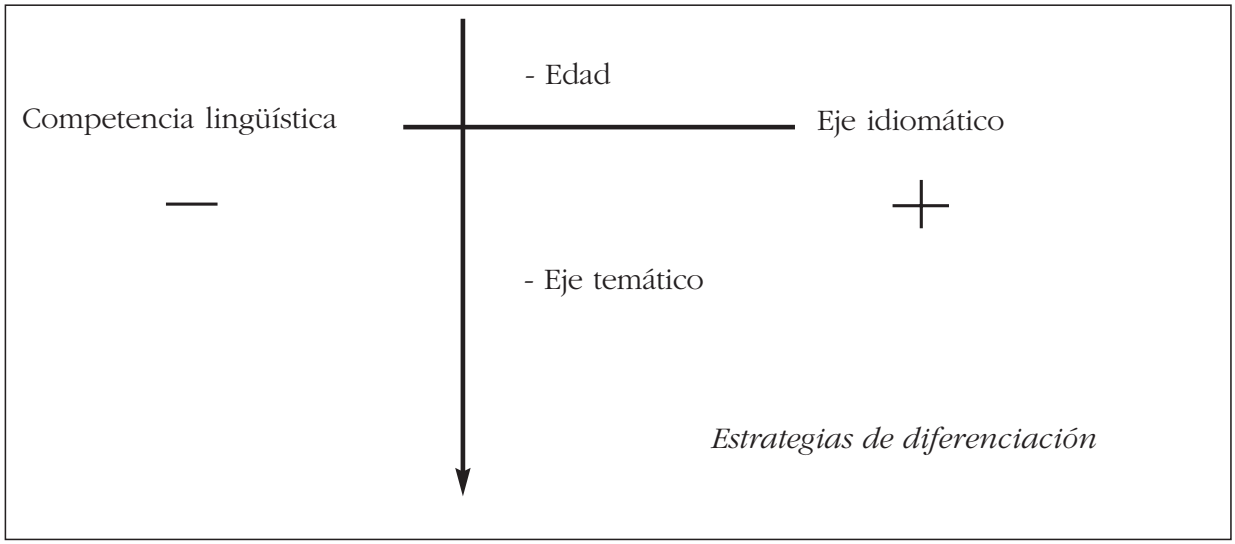
La enseñanza del español oral se encuentra, en primer lugar, con la cuestión de cómo generalizar su uso en las clases cuando los alumnos están acostumbrados a emplear el danés como lengua del entorno. En todos los casos, puede afirmarse que los alumnos cuentan con una competencia lingüística alta en danés -teniendo en cuenta la variación que el factor edad pudiera introducir- pero con una competencia lingüística muy dispar en español. Estos dos factores, el uso del danés como lengua del entorno y el distinto dominio del español, contribuyen a que los alumnos prefieran comunicarse en danés, lo cual se muestra con total naturalidad en espacios informales, pausas y momentos previos y posteriores a las clases. El interés reside, pues, en cómo lograr hacer de las clases un lugar en que se utilice, en la medida de lo posible y sin esperar que sea la única lengua empleada, el español en la interacción oral.

El desarrollo de un aprendizaje y una enseñanza basado en la interacción entre alumnos y profesores puede promover la construcción común de conocimiento lingüístico y potenciar las habilidades comunicativas (Martínez, 2003: 140). La interacción contribuye, además, a la participación efectiva de los alumnos y a la posibilidad de que conjuntamente negocien los significados. Para aprovechar las ventajas de la interacción y la cooperación, respetando los diferentes niveles de aprendizaje y la diversidad de alumnos se promovió en la práctica el trabajo de la clase en grupo. Las coordenadas que se tuvieron en cuenta para valorar el carácter óptimo de la formación de grupos fueron la edad y la competencia lingüística. Podemos afirmar que la edad influye especialmente en el tipo de actividad a través de lo que hemos denominado eje temático:

Centro Virtual Cervantes

lógicamente, los alumnos que tienen 7, 8 ó 9 años cuentan con intereses distintos que los de 12, 13 ó 14. Así pues, hay que evitar que el grupo de edades menores se topen con problemas como no comprender conceptualmente las actividades o temas que son tratados y que el grupo de mayor edad no considere que las actividades le resultan demasiado infantiles o inapropiadas.

Por otra parte, la coordenada de la competencia lingüística está determinada por el eje idiomático, que alude a los diferentes grados de competencia: las actividades deben adecuarse, en este sentido, al nivel de aprendizaje para no resultar frustrantes o desmotivadoras.



De esta manera, se considera, en un principio, que la dinámica de grupos podría ser más eficaz en aquellas zonas en las que ambos ejes confluyan. En la formación de grupos se emplearon las siguientes combinaciones:

- Toda la clase como grupo.

La enseñanza diferenciada dentro de la clase no debe impedir el hecho de que se desarrollen actividades que abarquen a toda la clase en su totalidad. De no ser así, se podría perder una sensación de cohesión dentro del grupo y las relaciones entre los alumnos se limitaría a la interacción mantenida dentro de la clase. Cuando la comunicación se establecía entre el profesor y los alumnos se pudo apreciar que la motivación disminuía entre los alumnos con menor competencia lingüística conforme se desarrollaba la actividad. Este hecho dificultaba que este tipo de actividades se completara satisfactoriamente. Por eso, se prefirió mantener la idea de actividades conjuntas en torno a un tema gene-

Centro Virtual Cervantes

ral, que se desglosaban en actividades diferentes (por ejemplo, la vida en una calle o la historia de la Navidad). De este modo, se mantenía la cohesión en la clase y la interacción oral se podía desarrollar en pequeños grupos, entre ellos y también con el profesor.

- Grupos con competencia lingüística similar.

Atendiendo al eje idiomático, se aplicó el agrupamiento atendiendo a un nivel lingüístico similar. Este hecho facilitó la interacción en los grupos. En los grupos con nivel más alto se pudieron desarrollar conversaciones con mayor eficacia, aunque el factor de la edad influía sobre el contenido y la interpretación de las actividades. En el grupo de menor nivel, el uso del español fue mucho más reducido y fue bastante común que los alumnos se comunicaran sólo en danés. Uno de los aspectos más positivos provino de las actividades dedicadas a incrementar el vocabulario, que permitieron a los alumnos comparar el danés y el español con el fin de aumentar su conciencia lingüística.

- Grupos en torno a la misma edad.

Tras experimentar con diferentes tipos de dinámica de grupos, el eje temático fue uno de los predominantes. En las relaciones informales que se reflejaban en el aula había una tendencia a agruparse por edades. En consecuencia, los alumnos mostraban mayor motivación cuando el grupo de edad era más o menos homogéneo y podían abordar temas cercanos a sus intereses. Este hecho se puede aplicar tanto a los mayores como a los más pequeños, que mostraban así una mayor disposición a aprender de otros alumnos que tuvieran aproximadamente la misma edad. De todos modos, hay que destacar la necesidad de aplicar este criterio junto con el eje idiomático: los alumnos más pequeños se dividían en distintos grupos de acuerdo con su competencia lingüística.

- Grupos mixtos de diferente competencia lingüística.

Como la interacción es un proceso de cooperación y de negociación, se persiguió en repetidas ocasiones la formación de grupos heterogéneos con el siguiente supuesto: los alumnos con mayor nivel colaborarían con aquellos que tenían menor nivel y, de este modo, el proceso de adquisición sería mayor para quienes contaban con una competencia lingüística menor. No obstante, esta combinación resultó un tanto problemática, ya que los grupos tendían a hablar únicamente en danés -y dado que la comunicación era más eficaz- y las

Centro Virtual Cervantes

relaciones de competitividad y la desmotivación se acentuaban en mayor grado.

La enseñanza diferenciada basada en la interacción y en la cooperación en grupo tiene como objetivo tomar en cuenta la variedad de edades y de adquisición lingüística para intentar lograr que el aula albergue "condiciones equitativas para todos los alumnos" (Martín, 2000: 10).

4. La comunicación en el aula

En su formulación ya clásica de la hipótesis del filtro afectivo, Krashen (1987) llama la atención sobre los factores emotivos que influyen en la adquisición de lenguas. Las variables consideradas son tres: la ansiedad, la motivación y la autoconfianza. La ansiedad puede facilitar o dificultar el aprendizaje de una lengua, dependiendo de si ésta es baja o alta. Así pues, un objetivo dentro de la enseñanza en el aula es reducir el nivel de ansiedad de los alumnos para maximizar la adquisición. La motivación, tal y como señalaron Gardner y Lambert (1972), puede ser integradora, si estimula el aprendizaje y refleja la identificación del hablante con la cultura de la lengua que aprende, o instrumental, cuando responde a factores externos y la lengua se convierte en un instrumento para cumplir un objetivo determinado. Finalmente, la confianza en sí mismos y una autoestima fuerte permiten a los alumnos adquirir la lengua de una manera más efectiva. De esta manera, el fomento de la motivación y la disminución de la ansiedad son elementos que influyen en el aprendizaje de las lenguas y que deben ser tenidos en consideración en un enfoque basado en la enseñanza diferenciada.

Si tomamos como punto de partida el grado de motivación, son varios los factores que debemos tener en cuenta. En el ámbito familiar es perceptible que entre los padres de los alumnos la motivación es grande porque aprecian la posibilidad de que sus hijos puedan desarrollar la competencia comunicativa en español y extender el uso idiomático al contexto escolar, del cual hasta entonces había permanecido excluido. Sin embargo, al valorar la motivación de los alumnos, ésta varía y queda más vinculada a la dinámica de la clase y a la percepción que tienen de sí mismos como hablantes competentes.

En primer lugar, los alumnos constatan que la comunicación en grupo es mucho más eficaz en danés, por lo que no perciben una necesidad instrumental de utilizar el español y tampoco cuentan con una motivación integradora

Centro Virtual Cervantes

fuerte, ya que la diversidad que se muestra en el uso del español se reduce casi en su totalidad cuando la comunicación se produce en danés.

En segundo lugar, se puede percibir una diversidad en el uso del idioma que se corresponde no sólo con distinto dominio sino con la procedencia diversa de los padres o de los niños. Los alumnos muestran una mayor conciencia lingüística, que se exterioriza ante la capacidad de comentar que dichos sonidos no existen en danés y tener incluso dificultades para su pronunciación, ante los sonidos característicos del español, como la j /x/ o la ch /ĉ/. Por otro lado, la conciencia sobre la variedad lingüística surge en sonidos como z /θ/ o expresiones que remiten a una variante dialectal. De este modo, los alumnos pueden reflexionar sobre cómo se dice una determinada expresión en diferentes países e incrementar la conciencia lingüística en español.

En tercer lugar, la ansiedad aumenta en actividades orales en las que toda la clase tiene que participar, ya que aquellos que no cuentan con un dominio tan alto del español se sienten frustrados por no entender el desarrollo de la actividad y no poder participar. Por eso, tal y como hemos indicado al referirnos a la diversidad en el aula, resulta recomendable hacer un uso adecuado de las actividades conjuntas y tratar de promover una dinámica de trabajo en grupo.

En cuarto lugar, la motivación tiende a aumentar en los alumnos más competentes, al reforzarse su autoestima, mientras que disminuye en los menos competentes, puesto que aumenta su inseguridad. De ahí la necesidad de insistir de nuevo en una dinámica de grupo que conlleve un nivel de confianza suficiente para que la ansiedad no devenga en bloqueo.

Por último, la motivación se incrementa entre los alumnos cuando se comparan sus dos lenguas de referencia, danés y español, a través de, por ejemplo, actividades de vocabulario o de orden de palabras de las oraciones. De este modo, los alumnos perciben su conocimiento de las dos lenguas como algo complementario, como distintas maneras de referirse a las mismas cosas. Además, entre los alumnos que tienen una mayor habilidad para encontrar la equivalencia de palabras se desarrolla en gran medida la motivación instrumental, ya que ven cómo al traducir o explicar el significado de palabras españolas en danés ayudan a su compañeros para la compresión de los enunciados. El descubrimiento en el contexto escolar de una competencia que hasta ese momento no había sido valorada contribuye a que los alumnos constituyan una imagen positiva de sí mismos y de la utilidad de hablar español.

Centro Virtual Cervantes

Podemos concluir, pues, que la comunicación en el aula se sustenta sobre la enseñanza diferenciada y el trabajo en grupos que tienen por finalidad disminuir la ansiedad y potenciar la autoestima y seguridad en sí mismos de los alumnos. Esta finalidad requiere una atención a los niveles de desarrollo y un intento de promover la consciencia lingüística. La motivación integradora, por otro lado, se puede promover a través de actividades colectivas, en las que los padres pueden también participar, en torno a festividades o acontecimientos culturales, que precisan de un mínimo de socialización. La reunión de padres y alumnos en fechas previas a las Navidades da pie a compartir experiencias, canciones, incluso comida, diferentes entre sí, que dan muestra de la riqueza de la diversidad cultural. El ambiente resultante ofrece así mismo buenas experiencias a los alumnos, que tienen la posibilidad de valorar las ventajas de una motivación de tipo más social o integradora.

5. Actividades en el aula

En la enseñanza oral es importante que se trabaje tanto con la dimensión productiva como con la receptiva. La capacidad de comprensión es mucho mayor que la de producir oralmente (Engel, 2000: 10). Por eso, debe evitarse que las actividades resulten demasiado sencillas y que, en consecuencia, los alumnos pierdan el interés. Este hecho es decisivo en la enseñanza a niños bilingües porque en ocasiones su capacidad de comprensión es muy alta en contraste con su producción. Es común encontrarse con casos en los que un alumno entienda lo que se le está diciendo en español y conteste en danés.

Resulta, pues, importante, comprobar el grado de comprensión a la hora de planificar las actividades; lo cual se puede realizar mediante una conversación individual con cada alumno. En ella los alumnos suelen hablar de forma desinhibida sobre si les gusta hablar español o no, sobre cuánto entienden o si les parece demasiado complicado expresarse en español. En principio, no conviene forzar a los alumnos a hablar en español cuando responden, en la interacción individual, en danés, ya que si ésta se repite y reciben una retroalimentación positiva conforme se van aventurando a decir algo en español, es posible que terminen por utilizar el español con más frecuencia. En el caso contrario, si se ven forzados a contestar en español, puede aumentar su ansiedad y dificultarse el aprendizaje. Este hecho no contradice la hipótesis de Krashen (1985) del *input* + 1, según la cual el alumno debe estar expuesto a textos comprensibles que incluyan estructuras del siguiente estadio de aprendizaje, sino que quiere matizarlo en el sentido de que el aprendizaje en niños bilingües dista de ser lineal y previsible.

Centro Virtual Cervantes

La atención prestada a la relación entre producción y comprensión debe complementarse con la que ya hemos señalado en relación con la diversidad en edad y en nivel de competencia lingüística. Teniendo en cuenta estos elementos, presentamos a continuación algunos de los tipos de actividades que podrían contribuir a fomentar la interacción oral en el aula:

- Actividades sobre la experiencia personal.

Se orientan especialmente a los alumnos que son mayores o que, al menos, tengan una competencia lingüística alta. El objetivo es establecer un diálogo en que los alumnos puedan manifestar sus intereses, aficiones, gustos musicales, etc., y sus viajes y recuerdos del país de procedencia. El grado de la formalidad y de control de la actividad puede variar en función del desarrollo de la actividad. Este tipo de actividades puede requerir algún tipo de preparación previa por parte del alumno si deriva en una presentación ante sus compañeros. En este caso, la actividad es propicia para que los alumnos presenten alguna información cultural sobre su país de procedencia, de manera que es necesario un proceso de investigación previo. En la realización de las actividades es frecuente el cambio de lengua de español a danés, por lo que es necesario negociar con los alumnos las condiciones en las que se ha de desenvolver la actividad. También se aprecia que cuando la interacción es individual y se lleva a cabo sólo con el profesor, los alumnos prefieren, en su mayoría, comunicarse en español y ven la posibilidad de hablar de otro tipo de temas.

- Actividades en torno al mismo tema o contenido gramatical pero en niveles diferentes.

Consisten en proponer un mismo tema con actividades diferentes en relación con cada nivel. De esta manera, un tema como las estaciones del año se puede trabajar de distintas maneras. En los niveles iniciales, por ejemplo, la presentación del vocabulario inicial sobre las estaciones se acompaña con una serie de ilustraciones en las que aparecen distintos fenómenos meteorológicos como lluvia, nieve, sol, nubes, etc., de manera que los alumnos deben situar dichos fenómenos en la estación correspondiente. En los niveles superiores se introduce la presentación y la discusión sobre qué deportes se pueden practicar en cada estación: natación, esquí, patinaje sobre hielo, fútbol, etc. De este modo aumenta la dificultad en el uso de vocabulario y de construcciones gramaticales, así como la posibilidad de conversación. En el nivel más alto de competencia lingüística y, especialmente, en el de mayor edad, se habla de las

Centro Virtual Cervantes

festividades en Dinamarca y otros países, de las tradiciones y de lo que los alumnos suelen hacer en esas fechas, de cuál es su estación favorita y por qué. Con este tipo de actividades diferenciadas según el nivel pero en torno a un mismo tema, es fácil trabajar en grupo, al mismo tiempo que la curiosidad de los alumnos por las actividades que realizan otros grupos sirve para despertar el interés por otros niveles y, de paso, su motivación y conciencia lingüística.

- Actividades según la edad de los alumnos.

Suponen un elemento diferenciador que da cuenta de la necesidad de trabajar en grupos para poder optimizar la motivación en el aula. Mientras que algunos temas como los animales o los colores son adecuados para los más pequeños en los niveles iniciales, otros, como la comunicación a través los móviles o las costumbres de los jóvenes en distintos países, encajan mejor con los alumnos mayores. Es importante, pues, que la selección de temas o el material sean atractivos para su edad, ya que puede ocurrir con frecuencia, sobre todo por parte de los mayores, que no quieran hacer una actividad por considerarla demasiado infantil. En el caso opuesto, si el material o los temas son complejos para los alumnos más pequeños, esto supondrá una dificultad añadida que puede provocar la frustración o el desinterés. Tanto las actividades según la edad como las actividades diferenciadas en torno a un mismo tema tienen como objetivo fomentar la motivación de los alumnos y evitar la ansiedad que genera la percepción de que sus compañeros avanzan rápidamente, pueden hablar y comprender más mientras que para ellos les resulta más difícil.

- Actividades en torno a un proyecto común.

Aportan el elemento vertebrador que, como hemos señalado con anterioridad, da mayor cohesión a la clase a pesar de la variedad existente en los ejes idiomático y temático. Un ejemplo de este tipo de actividades es la construcción de una calle en la que todos sus habitantes hablan español. En cada clase se van presentando nuevos temas en relación con la calle: las partes de las casa, las profesiones de quienes pasean por la calle, los nombres de la ropa que llevan, los animales domésticos, distintos tipos de edificios como hospitales, restaurantes, oficina de correos, etc. El tema se va desarrollando, pues, gradualmente, ocupando una parte de la clase. Para que la consistencia de la actividad sea mayor, los alumnos dibujan, recortan, pegan y colocan en el corcho del aula la parte de la actividad que se ha desarrollado en cada sesión. De esta manera, la calle va creciendo físicamente y se van incorporando poco a

Centro Virtual Cervantes

poco nuevos elementos. Los alumnos mayores pueden ayudar a los más pequeños en la elaboración del material pero también con las palabras y los conceptos con los que tienen más problemas, con lo que se origina una interacción entre ellos que facilita la comprensión y la realización de las actividades. Por otro lado, se insiste en el vocabulario relacionado con la parte práctica de la actividad, esto es, los instrumentos que utilizan, como pegamento, tijeras, pinturas, y las construcciones lingüísticas necesarias para tomar prestado el pegamento, pedir las tijeras, preguntar por la goma, etc. Con este tipo de actividades, se consigue evitar que el trabajo en grupo suponga un obstáculo para la interacción entre alumnos que, por nivel o edad, no acostumbran a trabajar juntos.

6. Conclusiones

El objetivo de la enseñanza de español a alumnos bilingües que no viven en un contexto hispanohablante es, ante todo, ofrecer la posibilidad de aumentar la competencia lingüística de los alumnos y aprovechar las ventajas que conlleva el dominio de dos lenguas como recurso para cada país en tiempos marcados por una creciente internacionalización de las relaciones.

El concepto de bilingüismo debe aplicarse de manera flexible, ya que la experiencia nos demuestra que los niños hispanohablantes, al menos en la sociedad danesa, desarrollan una mayor competencia en el idioma del país de acogida, Dinamarca, debido a que la comunidad hispanohablante es poco numerosa. La diversidad de nivel no debe ser un obstáculo para que, a través de las clases de español como lengua materna, los alumnos desarrollen su propia competencia lingüística. Esto requiere una enseñanza basada en la diversidad y en el trabajo en grupo para reducir los niveles de ansiedad.

Finalmente, conviene destacar que no se trata de exigir a los alumnos que se comuniquen y relacionen sólo en español, sino de dar la oportunidad de ampliar su competencia lingüística en los dos idiomas. De este modo, la enseñanza de español puede contribuir no sólo a su perfeccionamiento sino también al desarrollo de la consciencia lingüística, promoviendo las reflexiones lingüísticas entre los alumnos.

Centro Virtual Cervantes

Bibliografía

ENGEL, M.: «Krav til undervisningsmaterialer til undervisningen af tosprogede elever», *UFE-nyt*, 2000, 8-12.

GARDNER, R. C. y W. E. LAMBERT: *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Londres: Newbury House, 1972.

GUERRERO, A.: «Bilingüismo y educación multicultural», *Didáctica*, 6, 1994, 133-143.

KRASHEN, S. D.: *The Input Hypothesis. Issues and Implications*, Londres-Nueva York: Longman, 1985.

KRASHEN, S. D.: *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall International, 1987.

MARTÍN, E.: «La enseñanza centrada en el alumno: Algo mas que una propuesta políticamente correcta», *Frecuencia L*, 13, 2000, 3-30.

MARTÍNEZ, J. DE.: «Hacia una enseñanza de las lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa», *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 15, 2003, 135-160.

VELÁZQUEZ, M. P.: «Breve introducción al fenómeno del bilingüismo en México» [en línea] <http://sincronia.cucsh.udg.mx/velazqueza05.htm>

VILA, I.: «La enseñanza bilingüe en EE.UU.» [en línea] <www.cvc.cervantes.es/ obref/ espanol_eeuu/bilingue>

Centro Virtual Cervantes