INTEGRACIÓN DE L2 Y CONTENIDOS EN LA ESO PARA ALUMNOS INMIGRANTES: LA EXPRESIÓN ORAL EN LAS UNIDADES DIDÁCTICAS DE HANA SVECOVÁ

Ana Jiménez de Maquirriain Pantrigo

I.E.S. Celso Díaz (Arnedo)

Nos proponemos presentar un ejemplo de programación de unidades didácticas basadas en tareas que compaginan los contenidos del currículo de la Educación Secundaria con el aprendizaje del español como segunda lengua. Se trata del modelo de fichas que la profesora Svecová ha publicado en *Cross-Curricular Activities* (2003) para ayudar a los niños que deben integrarse en el sistema educativo inglés. Este intento de integrar lengua extranjera y lecciones del programa académico, que puede adaptarse a los cursos de la ESO para construir una especie de *español de la escolarización* (en España se le está llamando ya ELI: Español Lengua de Instrucción), responde a una necesidad que se esta haciendo notar cada vez más en nuestras aulas. Intentaremos una fundamentación teórica de esa metodología basada en una delimitación de la L2 que creemos que se debe enseñar en la escuela, basada por una parte, en las ideas de Verdelhan, autora de *Le français de l'escolarisation* (2000) y, por otra, en el trabajo de autores como Fernando Trujillo o profesoras del CAP de Pamplona, por ejemplo Ana María Martínez Mongay.

La profesora Verdelhan (2002: 24), autora de métodos de francés como lengua extranjera, ha caracterizado la L2 de la escuela por medio de una tabla muy interesante, que traducimos y adaptamos a continuación, en la que establece un contraste entre la situación lingüística del alumno extranjero y la de otros aprendientes:

Centro Virtual Cervantes

	ELE	*ELEs (escolar)*	*ELM (materna)*
Lugar	País extranjero a la lengua	Países hispanohablantes	Países hispanohablantes
Estatuto político	Lengua sin estatuto político	Lengua oficial, de comunicación, de la escuela y la administración	Lengua nacional y vehicular
Entorno	No hispanohablante	En parte hispanohablante	Totalmente hispanohablante y desde hace generaciones
Estimación social	Se valora positivamente como aportación de un *extra*	Estimado para hacer carrera, pero vivido como pérdida de identidad	Aprendizaje obligatorio y muy estimado
Estatuto psicolingüístico	El español puede ser la 2ª, 3ª ó 4ª lengua	Lengua aprendida después de la materna, que crea sentimiento de inseguridad y estigmatización	Lengua vernácula
Estatuto sociolingüístico	Lengua sin aspiraciones de dominio	Lengua dominante y riesgo de diglosia negativa para el aprendizaje	Lengua dominante (estado, sociedad, familia y comunicación cotidiana)

Según esta profesora, el caso del español en la escuela, más que una variedad del español, sería una función de esta lengua, ya que sus características quedan definidas por la pregunta de qué aprenden los alumnos con la lengua al mismo tiempo que aprenden L2. Pensamos que este aspecto es diferente del español lengua extranjera, que, en general, no apunta más que a su propio aprendizaje. Esta L2 en la escuela supone una nueva situación de comunicación, porque cambian las reglas de interacción, los interlocutores, el contexto y se manifiestan nuevas modalidades de cómo dirigirse a los demás, según si se trata de profesores o compañeros. El alumno debe familiarizarse con nuevas formas de discurso, porque hay otra manera de explicar, describir, resumir o argumentar. Se debe considerar también que se exigen al alumno inmigrante otros modos de razonamiento y pensamiento: científico, matemático, histó-

Centro Virtual Cervantes

rico, etc., y una reconceptualización de universales que ya ha construido en su lengua materna. También cambian los métodos de trabajo: la organización del tiempo escolar dentro de la jornada, el fraccionamiento de las actividades escolares, que suelen ser de 50 minutos, las instrucciones y los métodos de aprendizaje.

Los profesores que llevamos a cabo el apoyo lingüístico de los alumnos inmigrantes en centros de Secundaria, deberíamos integrar en el desarrollo de las unidades didácticas más ejercicios de comprensión auditiva y expresión oral, porque en las materias específicas de la ESO hay un gran porcentaje de actividades que se realizan oralmente, reservando en muchas ocasiones su desarrollo escrito al trabajo personal que el alumno realiza dentro o fuera del aula. Por otra parte, los alumnos extranjeros de incorporación tardía necesitan interiorizar un modelo de lengua y de organización escolar que conlleva una gran complejidad, por lo que la lengua oral, por su inmediatez, es un medio más apropiado al principio. Algunos alumnos no estaban siquiera alfabetizados en sus países de origen o bien tienen alfabetos diferentes, por lo que la lengua oral puede ejercer un papel uniformador e igualador en algunos grupos, hasta que se superen las diferencias entre los alumnos. Miquel Siguán ha notado, sin embargo, que los alumnos extranjeros fracasan más que los españoles:

> Aunque los déficit pueden ser tanto lingüísticos como escolares, se da por supuesto que la causa principal es el déficit lingüístico y la educación compensatoria se centra con estos niños en las adquisiciones lingüísticas. (1998: 94)

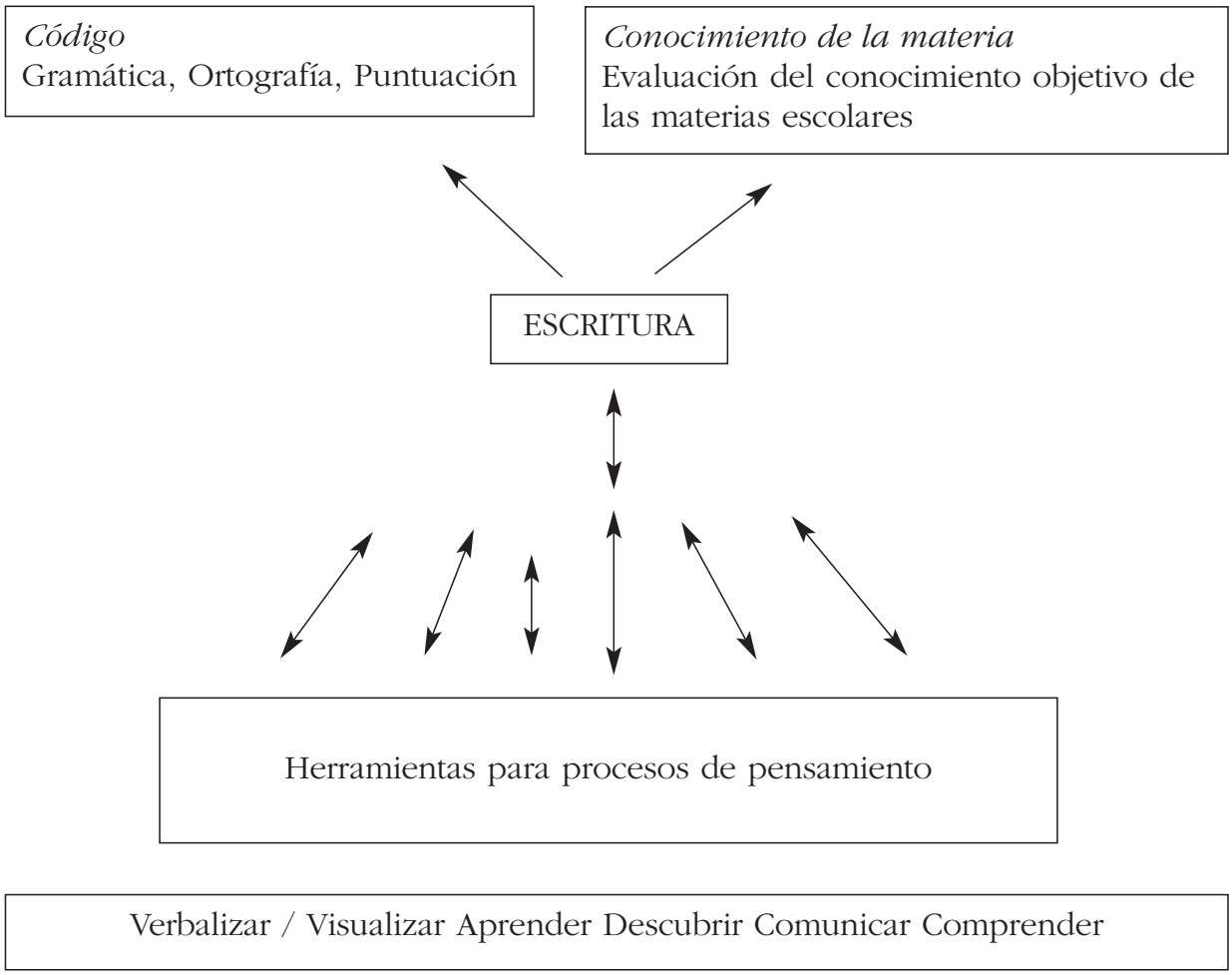
Sobre el uso de la lengua oral en el ámbito académico de la ESO queremos hacer notar que se debería despejar la confusión que existe entre los alumnos sobre esta destreza, ya que la lengua oral no siempre es informal y en las exposiciones orales, que se exige hacer a los alumnos extranjeros que ya han conseguido un nivel intermedio del español, es importante animarles a que intenten expresarse usando el léxico y el estilo de las asignaturas de las que se trate. El hecho de que la comunicación oral se caracterice normalmente por ser inmediata, por tener retroalimentación del interlocutor, por tener poco tiempo para planificar el discurso, por sus repeticiones, por el uso de muletillas o por solapamientos entre los interlocutores, no impide que pueda ser formal también. La dificultad añadida que tiene la exposición de temas en el ámbito académico con lenguajes específicos es que se le suma el elemento de la negociación del significado en las interacciones cara a cara, porque en

Centro Virtual Cervantes

las clases poco numerosas de apoyo para alumnos extranjeros de ESO, el alumno se ve confrontado con los compañeros y el profesor, que le hacen preguntas o le piden más precisión en algún tema.

En los últimos años, la enseñanza de la lengua académica se ha centrado en la expresión escrita. La enseñanza de esta destreza, con la divulgación de la pedagogía basada en el proceso, ha cambiado notablemente. Estos cambios conectan con una nueva manera de entender el lenguaje, en general, y con la función del lenguaje y la escritura en la escuela en particular, lo que también se podría desarrollar en el campo de la oralidad.

Los autores escandinavos Björk y Blomsand (2000: 16) en *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y el escribir*, presentan un cuadro sobre la enseñanza de la escritura en la educación secundaria, y que reproducimos seguidamente. Debe entenderse que la parte superior representa el planteamiento tradicional y la parte inferior, el nuevo planteamiento.



Centro Virtual Cervantes

En la parte inferior del cuadro vemos cómo la visión y utilización tradicionales de la escritura como instrumentos de evaluación persiste, pero ha dejado de tener un papel central. Ahora también se considera el aprendizaje lingüístico como una herramienta útil en numerosos procesos para verbalizar y desarrollar ideas y emociones en situaciones de aprendizaje. El lenguaje es entendido como un medio de organización mental, tanto como de comunicación. Es en este sentido en el que se debería investigar más para conseguir que por medio de la comunicación oral (debates, juegos, dramatizaciones, etc.) se puedan aprender en el aula de español para extranjeros los conceptos básicos de los programas escolares.

Es en este marco de ideas desde el que nos gustaría animar a imitar el tipo de unidades didácticas que la profesora Hana Svecová ha diseñado para sus alumnos de lengua inglesa, porque creemos que desarrolla magníficamente el objetivo de introducir en los contenidos de una programación científica y cultural a jóvenes que no dominan una lengua, a la vez que les motiva en tanto que personas ávidas de contactos humanos en un contexto social difícil como es la escuela. En la planificación de clases de esta autora el aprendizaje siempre se dirige de un modo cooperativo e interactivo. Los alumnos a los que están dirigidos estos ejercicios son de nivel elemental, con un estudio de la L2 de un año aproximadamente. Svecová (2003: IV) elabora un esquema sobre la gran utilidad de este método, que resumimos a continuación:

- Los alumnos aplican los conocimientos y habilidades para aprender cosas concretas en L2.
- Los alumnos empiezan a comprender que la L2 es un modo de comunicarse en el ámbito del aula, que es su medio vital durante muchas horas al día, y no es sólo un conjunto de reglas y listas de verbos.
- Este método impulsa al alumno a investigar sobre los temas propuestos en las actividades y a aportar lo que él sabe previamente, porque son ejercicios muy creativos.
- Da a los jóvenes seguridad en sí mismos, al tener la oportunidad de expresarse sobre los temas del currículo que están aprendiendo, y pueden identificar errores gracias a la interacción con el resto de los compañeros y el profesor. La clase de L2 puede ser también un buen momento para aclarar ideas puntuales.
- Se evita el problema de falta de temas para la expresión escrita, ya que las informaciones que el alumno recibe son muy concretas.

Centro Virtual Cervantes

- Nuestro enfoque ayuda al alumno a asimilar la relación que lo aprendido en la escuela tiene con la vida fuera del aula y su utilidad.

En la fichas de la obra citada más arriba, *Cross-Curricular Activities*, se plantean diferentes tareas simples, todas relacionadas con los contenidos del programa, aunque a veces no hay una tarea unitaria en la que se fundan todos los ejercicios de una ficha. Si bien no están planteadas según el enfoque por tareas, porque no se explicita desde el principio el objetivo final de las actividades o de la información que se proporciona, algunas fichas pueden considerarse tareas, como la que se propone en la ficha 9 (Svecová, 2003: 18), en la que se trata de terminar haciendo un herbario con algunos comentarios a las muestras recogidas, o la ficha 14 (Svecová, 2003: 28), que guía al alumno para llegar a hacer una comparación oral entre los modos de vida actuales y los de la prehistoria. Tienen la ventaja de que no se alargan demasiadas sesiones, y así el cambio de materias es más fluido. Hay muchas fichas que comienzan con una actividad basada en un motivo gráfico, que el profesor dibuja en la pizarra al comenzar la clase; a partir de él se desgranan la informaciones sobre las que al alumno se le va a hacer reflexionar. En una de ellas puede ser el diseño de un escudo para repasar la historia de Castilla (Svecová, 2003: 2), en otro, alimentos divididos en fracciones para tratar el tema de matemáticas (Svecová, 2003: 6), experimentos ópticos con un vaso de agua (Svecová, 2003: 13), etc. Los textos que los alumnos han de producir son muchas veces breves, pero llenos de sentido práctico porque describen procesos que acaban de presenciar u objetos que necesitan para fabricar cosas. Los temas que el profesor de L2 va a tratar en el aula en ningún momento pueden representar para él una dificultad teórica, porque todas las claves vienen especificadas en las propias fichas.

Cada lección plantea al comienzo una introducción para ayudar al profesor a preparar su clase. La introducción consta de varias partes:

- Una ficha lingüística: le dice qué vocabulario, estructura o función se ha introducido o practicado en la lección.
- El contenido curricular: informa al profesor de los temas del currículo a los que se refiere la unidad.
- Recursos: recopila todos los materiales que el profesor va a necesitar para impartir la clase, que deben prepararse antes.
- Duración de la actividad: sugiere cuánto tiempo se necesitará para realizar las actividades.

Centro Virtual Cervantes

Sobre el papel del profesor en este tipo de enseñanza de español por contenidos hay que decir que algunos enseñantes no se sentirán cómodos al principio con este modo de enseñar español, ya que sentirán que no se sienten expertos en algunas materias que están impartiendo, como Historia o Física. Esa sensación de inseguridad no persistirá si pensamos que el profesor de español en un centro educativo tiene también la misión de ayudar por todos los medios a los alumnos extranjeros que pueden sentirse mucho más inseguros aún. Por otra parte, el profesor cuenta con el apoyo y la ayuda de sus compañeros especialistas en las materias, que cuentan además con multitud de recursos y materiales de aula. La clase de español puede ser también un foro para que los alumnos aclaren en español entre ellos algunas dudas que les hayan podido surgir en otras clases.

Para analizar de qué modo Svecová introduce y motiva a los alumnos a expresarse sobre temas científicos y humanísticos en inglés con sólo conocimientos básicos de la lengua, analizaremos a continuación varias de sus fichas. Nos centraremos en tres fichas, entre las que la primera está dedicada a las Matemáticas, la segunda, a la Biología y la tercera, a la Física.

La ficha dedicada a las matemáticas, titulada *Fracciones*, trata el tema de los números y las fracciones. Para poder iniciar la actividad, que dura 45 minutos, sólo hay que dibujar en la pizarra cinco círculos divididos en secciones (en uno de los círculos, 2, en otro, 3, 4, hasta 5). Este gráfico sirve al profesor para introducir la expresión de números fraccionarios: 1/2 un medio, 1/3 un tercio, 1/4 un cuarto, etc. Seguidamente, el profesor pide a los alumnos que dibujen en su cuaderno otros tres círculos que deben dividir en cuatro, seis y ocho partes respectivamente y a los que deben considerar desde ese momento los distintos tipos de pasteles de cumpleaños de Ana. Ana celebra con su familia su cumpleaños, como explica un texto que los alumnos deben escuchar varias veces hasta que puedan representar en los dibujos de sus círculos, que simbolizan las tartas, las porciones que se ha comido cada miembro de la familia. Después se les pide que representen matemáticamente cuánta tarta les ha sobrado de cada tipo de los descritos. La segunda parte de la actividad se realiza con otros dibujos que simbolizan esta vez pizzas de diversos tipos. A cada uno de los estudiantes, sentados ahora en parejas, se le pide que decida y marque cuánta pizza se quiere comer. El profesor escribe en la pizarra la frase “Me gustaría tomar...” y pide a los alumnos que cuenten a su pareja cuánto les apetece. Se les anima a que usen expresiones del tipo “Me gustaría comerme un cuarto de pizza de queso y... ”. Se les pide otra vez que calculen por separado, cada miembro de la pareja, cuánta pizza sobra y que lo compa-

Centro Virtual Cervantes

ren luego con el resultado del compañero. Algunos estudiantes pueden contar a su profesor cuánto ha comido su compañero, si creen que ha exagerado o ha sido demasiado poco. Vemos cómo, a partir de unos sencillos dibujos, los alumnos han acabado utilizando vocabulario matemático oralmente.

Animales, la ficha dedicada al conocimiento básico del cuerpo y el modo de vida de los animales, es también muy motivadora para los alumnos por su temática y por el vocabulario que plantea sobre actividades físicas. Cuando los alumnos entran en el aula, el profesor ya tiene dibujadas en la pizarra diez ventanas que contienen distintas partes del cuerpo de los más diversos tipos de animales (monos, serpientes, perros, etc.) y una lista de los diez animales a los que corresponden pero desordenados.

Se le pide a los alumnos que hagan la correspondencia y después se pasa a escribir en la pizarra otros dos grupos de palabras: por una parte, las partes del cuerpo de los animales: patas, cola, cola, orejas, etc. (se pueden explicar con ayuda de los dibujos del principio) y por otra parte, las acciones que realizan algunos animales: trepar, saltar volar, etc. Después se les pide que elaboren con los nombres de animales del primer ejercicio, listados de sus partes del cuerpo y de las actividades típicas que realiza cada uno. A continuación, unos alumnos comparan con los otros su elección de palabras. En una segunda parte de la actividad, sin explicar todavía nada, el profesor escribe en la pizarra: "¿Soy...?", "¿Tengo...?" y "¿Puedo...?". Sobre la base del vocabulario aprendido antes se explica la dinámica de un juego de interacción oral: a un alumno se le pide que escriba en un papel el nombre de un animal al que el profesor va a representar. Se intenta que éste adivine gracias a las respuestas de los alumnos a las preguntas que plantea qué animal es. De este modo, los alumnos practican oralmente, con un objetivo comunicativo, el vocabulario de Biología que acaban de aprender.

En la tercera ficha que comentaremos el profesor de español debe hacer varios experimentos de física sencillos en el aula. Todos se realizan en vasos de agua transparentes. Hay que preparar de antemano un tenedor, un alfiler, un clip metálico, una moneda, un lápiz y una pequeña pieza de papel de aluminio. Se debe comprobar que todos los alumnos conocen los nombres de esos objetos. El primer paso para el profesor es escribir en la pizarra una cuestión por cada experimento que va a llevar a cabo:

a) ¿Qué sucederá si pones un clip en un vaso de agua? ¿Se hundirá o flotará?

Centro Virtual Cervantes

b) ¿Qué sucederá si pones un alfiler en un vaso de agua? ¿Se hundirá o flotará

c) ¿Qué sucederá si pones una moneda en un vaso de agua? ¿Se verá mayor o menor o roto?

d) ¿Qué sucederá si pones un lápiz en un vaso de agua? ¿Se hundirá o flotará?

e) ¿Qué sucederá si pones una pieza de papel de aluminio en un vaso de agua? ¿Se hundirá o flotará?

Seguidamente debe dividir la clase en dos grupos y pedirá a uno que vaya al fondo de la clase y repita estas frases, para luego intentar adivinar cuál será la respuesta correcta a cada una. Mientras tanto, los otros alumnos harán los experimentos, siguiendo cada persona o cada pareja las instrucciones que les proporciona el profesor en una nota y reunidos en círculo en torno a la mesa del profesor. Las instrucciones que el profesor proporciona a las personas que van a hacer los experimentos deben estar redactadas de un modo comprensible para los alumnos. Se hará venir después a los alumnos que estaban en el fondo de la clase y éstos tendrán que preguntar siguiendo el modelo de preguntas que se les ha proporcionado sobre el resultado de los experimentos. El grupo de alumnos que ha realizado los experimentos deben explicarlos con frases del tipo: "Si tú metes una moneda..., ésta se hundirá...".

Creemos que Svecová ha sabido entender el reto que supone integrar con los mismos derechos al éxito académico a los alumnos extranjeros en los centros educativos de toda Europa y ha conjugado magistralmente lengua y currículo en sus unidades didácticas. Consigue que en sus clases sus alumnos consigan hablar en el grupo sobre temas científicos y culturales. Su propuesta práctica se suma a todos los intentos que están surgiendo sobre lo que debe ser el español como lengua de instrucción, en sus múltiples aspectos. La profesora Susana Pastor ha explicado en su artículo "La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos" qué se debe entender por enseñanza de español con fines académicos o como lengua de instrucción (ELI):

> Me refiero a la necesidad de conocer la lengua meta no ya sólo desde una perspectiva general, comunicativa, sino también como una lengua de instrucción a través de la que los alumnos no nativos, en contexto de inmersión, aprenden las materias que constituyen su currículo.(...) En tales circunstancias, es obvio que el alumno no nativo necesita conocer los diferentes tipos de textos académicos, un léxico especializado, así como las

Centro Virtual Cervantes

> características culturales de los entornos de aprendizaje. (...) Nos movemos, por tanto en un terreno interdisciplinar, en el que son diversas las especialidades que convergen: la lingüística aplicada, en especial los trabajos sobre aprendizaje de idiomas a través de contenidos, de ya larga tradición, pero también la psicolingüística, con sus estudios de bilingüismo en las aulas y la evaluación de los programas de inmersión; el análisis del discurso; la pragmática (para analizar las diferencias culturales según los entornos de aprendizaje); la didáctica de lenguas, etc. (Pastor, 2006)

Svecová nos da, pues, con su trabajo esperanzas de que el reto complejo de la verdadera integración escolar es salvable.

Bibliografía

AZNAR, S. y M. R. TERRADELLAS (Coord.): *Incorporació tardana de l'alumnat estranger. II Simposi: Llengua, educació i inmigració*, Barcelona: Horsori-Universidad de Gerona, 1999.

BAKER, C.: *Fundamentos de educación bilingüe*, Madrid: Cátedra, 1993.

BJÖRK, L. e I. TAND: *La escritura en la enseñanza secundaria. Los procesos del pensar y del escribir*, Barcelona: Graó, 2000.

BLUE, G. M.: *Language, Learning and Success. Studying through English*, Londres: Modern English Publications and the British Council, 1993.

CUMMINS, J.: *Lenguaje, poder y pedagogía*, Madrid: Morata, 2003.

DÍAZ-CORRALEJO, J. y E. RUSSELL: *Pédagogie différenciée en classe de FLE*, Madrid: Longman, 2001.

ESTAIRE, S. et ál.: *La enseñanza de español mediante tareas*, Madrid: Edinumen, 1999.

FLOWERDEW, J. y M. PEACOCK (Ed.): *Research Perspectives on English for Academics Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

GARCÍA, M., A. MARTÍNEZ y C. MATELLANES: *Español segunda lengua para alumnos inmigrantes*, Pamplona: Gobierno de Navarra, 2003.

GARCÍA, M., A. MARTÍNEZ y C. MATELLANES: «Español como segunda lengua (E/L2) para alumnos inmigrantes. Propuesta curricular para la escolarización obligatoria» [en línea] <http://www.pnte.cfnavarra.es/publicaciones/pdf/espanolel2.pdf>

HALEY, M. y T. AUSTIN: *Content-Based Second Language Teaching and Learning: An Interactive Approach*, Boston, MA: Pearson, 2004.

INSTITUTO CERVANTES: *La enseñanza del español como lengua extranjera. Plan curricular del IC*, Alcalá de Henares: Instituto Cervantes, 1994.

Centro Virtual Cervantes

INSTITUTO CERVANTES: «La inmigración y el enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa. Debates del CVC» [en línea] <http://cvc .cervantes.es /obref/lenguas_2001>

JORBA, J., I. GÓMEZ y A. PRAT: *Hablar y escribir para aprender*, Madrid: Síntesis, 2000.

JORDAN, R. R.: *English for Academics Purposes*, Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

LINEROS, R.: «Fundamentos teóricos de la didáctica el español como segunda lengua (E/LE) en contextos escolares», *Redele*, 4 [en línea] <http://www.sgci.mec.es/ redele/revista4/lineros.shtml>

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

MORENO, C.: *Español como lengua extranjera en contexto escolar*, Madrid: Catarata, 2004.

MUÑOZ, B.: «La enseñanza del español como segunda lengua para el alumno inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (EP y ESO)», *La enseñanza del español como lengua extranjera: del pasado al futuro. Actas del VIII Congreso Internacional ASELE* (Ed. MORENO, F. et ál.), Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, 1998, 559-607.

MUÑOZ, B.: «Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en la ESO», *Carabela*, 53, 2003.

MUÑOZ, B.: «La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004.

NUSSBAUM, L.: *Didáctica de segundas lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid: Síntesis, 2001.

PASTOR, S.: «La enseñanza de una segunda lengua con fines específicos», *Aprendizaje de segundas lenguas*, Alicante: Universidad de Alicante, 2004, 301-321.

PASTOR, S.: «La especificidad de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes», *Actas del VI Congreso de Lingüística General*, Madrid: Arco Libros, 2004.

PASTOR, S.: «La enseñanza del español como lengua vehicular en contextos académicos», *Revista Didáctica Marcoele*, 2, 2006 [en línea] <www.marcoele.com>

Centro Virtual Cervantes

RESOLUCIÓN A3-03999/92 sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea (DOCE, 21 enero 1993).

SVECOVÁ, H.: *Cross-Curricular Activities*, Oxford: Oxford University Press, 2003.

SIGUÁN, M.: *La escuela y los inmigrantes*, Barcelona: Paidós, 1998.

REYZÁBAL, M. V.: *Programación de español como segunda Lengua: Educación Secundaria*, Madrid: Comunidad de Madrid, 2003.

REYZÁBAL, M. V.: *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*, Madrid: Comunidad de Madrid, 2003.

TOVÍAS, S.: «Societat pluricultural i educació», *GUIX, Elementes d'Acció Educativa,* 184, Barcelona: Associacio de Mestres Rosa Sensat, 1993, 4-8.

TRUJILLO, F.: «La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua», *Glosas Didácticas*, 11 [en línea] <http://www.ugr.es/%7Eftsaez/EL2admin.pdf>

TRUJILLO, F.: «La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar», *Redele*, 4 [en línea] <http://www.sgci.mec.es/redele/revista4/trujillo.shtml>

UNAMUNO, V.: *Lengua, escuela y diversidad sociocultural. Hacia una educación lingüística crítica*, Barcelona: Graó, 2003.

VALERO J. R.: *Inmigración y escuela. La escolarización en Español de los hijos de los inmigrantes africanos*, Alicante: Universidad de Alicante, 2002.

VÁZQUEZ, G.: *Actividades para la escritura académica*, Madrid: Edinumen, 2001.

VÁZQUEZ, G.: «La enseñanza del español con fines académicos», *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (Dir. SÁNCHEZ, J. e I. SANTOS), Madrid: SGEL, 2004, 1.129-1.147.

VERDELHAN, M.: *Le français de scolarisation. Pour une didactique réaliste*, París: PUF, 2002.

VILLALVA, F.: *Orientaciones para la enseñanza de español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura, 1999.

VILLALVA, F. y M. T. HERNÁNDEZ: *Diseño curricular para la enseñanza del español como L2 en contextos escolares*, Murcia: Consejería de Educación de Murcia, 2001.

ZANÓN, J.: *La enseñanza del español mediante tareas*, Barcelona: Edinumen, 1999.

Centro Virtual Cervantes

Manuales de EL2 en Secundaria

ALVIN, I., C. LLANOS y S. MONTEMAYOR: *Proyecto Llave Maestra. Español como Segunda Lengua. Educación Secundaria*, Madrid: Santillana, 2006.

ARRARTE, G.: *¡Adelante con la ESO!*, Madrid: Edinumen, 2006.

FERNÁNDEZ, C.: *Entre todos. Método de español para Secundaria*, Madrid: ICEE, 2003.

MUÑOZ, B.: *Mis primeros días en secundaria*, Madrid: SGEL, 2004.

VILLALVA, F. y M. T. HERNÁNDEZ: *Español Segunda Lengua*, Madrid: Anaya, 2005.

Centro Virtual Cervantes