CARACTERIZACIÓN Y DEFINICIÓN DE LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS PARA INMIGRANTES.

FELIX VILLALBA MARTINEZ
Mª TERESA HERNÁNDEZ GARCÍA
www.segundaslenguaseinmigracion.es

1. Introducción

La enseñanza de lenguas a población inmigrante es una actividad que se ha venido desarrollando ininterrumpidamente en nuestro país durante los últimos veinte años. Pese a ello, aún queda por determinar y consensuar tanto su ámbito de trabajo, como su denominación. Para conseguir tales objetivos se precisa adoptar una actitud de sincero reconocimiento por el trabajo ya realizado. Ignorar las investigaciones y las prácticas didácticas existentes en esta área no aportará sino confusión, al tiempo que ralentizará el desarrollo y evolución de la enseñanza de L2 y de la didáctica de idiomas en general.

En las siguientes páginas presentaremos un breve resumen de lo que ha sido la evolución de esta actividad desde sus orígenes, analizaremos las características más destacadas de las L2 e intentaremos definir operativamente dicho concepto. Por último, ejemplificaremos algunas de las dificultades y particularidades de esta actividad con el análisis de la evaluación de lenguas para este grupo de población.

2. Situación actual de la enseñanza de L2

Si bien en un principio esta actividad se caracterizó por la improvisación y el tratamiento asistencial, en la actualidad se ha avanzado notablemente hacia su total consolidación. No obstante, hay que diferenciar entre las distintas situaciones que se dan en función de la edad de los destinatarios y, sobre todo, en función de la institución que impulsa este tipo de enseñanza.

Por lo general, los programas de enseñanza de L2 existentes en los centros educativos de E. Primaria y Secundaria suelen desarrollarse con unas muy buenas condiciones de trabajo, tanto en recursos humanos como materiales. Algo similar sucede en el ámbito de las ONG que han experimentado una mejora notable en los últimos años.

Asistimos así a un desarrollo evidente de la enseñanza de lenguas a inmigrantes con cambios que eran difíciles de prever en los comienzos de esta actividad y que nos sitúan muy por delante de muchos países de nuestro entorno (Villalba y Hernández, 2008).

Pese a esto, existen problemas de fondo que lastran la evolución de las L2, sobre todo en cuanto a los índices de eficacia. La mayoría de las dificultades tienen un mismo origen que se deriva de la consideración social que merece el inmigrante y la inmigración.

Resulta común pensar que la inmigración es fruto de la pobreza y el inmigrante es alguien carente de lo más básico. De este modo, persiste ese cierto tratamiento asistencial que imperaba en los inicios, idea que, por otra parte, no contradice la afirmación de los avances en este campo. Porque, el inmigrante en su dimensión formativa constituye lo que Ogbu (1978) denominaba "casta minoritaria", un grupo de individuos que, con independencia de donde hayan nacido, es considerado siempre como inferior[1]. En consecuencia, se piensa que el inmigrante presenta múltiples carencias en diferentes ámbitos: social, educativo, laboral, personal… Y es así, con la combinación de ambos factores, con lo que siguen imperando tratamientos compensatorios en educación definidos como estrategia de intervención común para todos los estudiantes no autóctonos. Este sentido compensatorio de déficit es especialmente significativo para determinados grupos de alumnos con los que parece haberse renunciado a obtener unos altos resultados académicos (Waxman y Tellez, 2002). Este es el caso de estudiantes marroquíes, senegaleses, cameruneses etc., con los que las expectativas parecen limitarse al mínimo como

[1] El inmigrante entra a formar parte de una categoría de la que nunca se acaba de salir pese a que se haya nacido en el país de residencia.

Centro Virtual Cervantes

consecuencia de un resignado fatalismo del conjunto del sistema educativo (*Efecto Pigmalión*, Rosental y Jacobson, 1968)[2].

Los estereotipos y problemas sobre los inmigrantes y su formación lingüística no son específicos de nuestro país, sino que los encontramos en muchos otros con mayor tradición migratoria. Entre las principales causas que limitan el adecuado desarrollo de este campo se pueden citar: la excesiva importancia que se concede a los aspectos socioeconómicos y culturales, y la permanencia de la idea de la novedad.

2.1. Sobrevaloración de los componentes socioeconómicos y culturales

A principios de los noventa, Lourdes Miquel (1995) ya nos planteaba una cuestión muy sencilla ¿qué sabemos realmente de los inmigrantes y sus circunstancias concretas? Muchas de las respuestas que actualmente se puedan formular son muy similares a las de entonces, pues se basan en concepciones sociales que apenas tienen una base real. La idea que se tiene del inmigrante y de la inmigración suele ser bastante incompleta, pues se construye a partir de experiencias personales muy limitadas o por las informaciones parciales que transmiten los medios de comunicación (Van Dijk, 2005; Collantes, 2006). No es extraño, pues, que se comparta esa imagen carencial a la que aludíamos anteriormente. La inmigración siempre es un fenómeno multicausal con motivaciones muy diversas: económicas, sociales, políticas, de desarrollo personal… Pero aunque no fuese así y la analizásemos únicamente en su dimensión económica, habría que preguntarse en qué media este componente influye en el aprendizaje de una L2. Como variable de investigación, apenas tiene una relevancia en la literatura científica sobre adquisición de L2 (Larsen-Freeman y Long, 1994).

No obstante, se podría pensar que dicha variable interesa en la medida en que puede relacionarse con el nivel de estudios y preparación de los estudiantes. Pero, si atendemos a esta dimensión, vemos que existe una mayor discrepancia. De este modo, aunque haya estudios en los que se reconoce su importancia, se suele valorar del mismo modo que el tiempo de permanencia en el país[3], la edad de llegada o el contacto con nativos (Fennelly y Palasz, 2003; Chiswick y Repetto, 2000).

Sin negar el valor de este componente, hay que relativizar su peso en el aprendizaje de lenguas y, sobre todo, si se tienen en cuenta los instrumentos que se utilizan para su medición. En este sentido, Lily Wong-Filmore (1991) señala cómo la familiarización respecto a estas técnicas y procedimientos de aprendizaje escolar desvirtúan muchas de las investigaciones emprendidas hasta ese momento sobre adquisición de lenguas. También Gilian (1999) cuestiona la importancia global de este dato, ya que sólo sirve para conocer la mayor o menor facilidad que se posee para acceder y participar en procesos de formación reglada. Es decir, el nivel de estudios que se posee guarda más relación con el tipo programa formativo en el que se participa, que con el proceso de aprendizaje en sí. En este sentido, cuando se piensa en la formación de los inmigrantes, se suele relacionar con el conocimiento que poseen respecto a determinadas técnicas y conceptos escolares.

En cuanto a la relación de la cultura materna con el aprendizaje de una L2 tampoco es una variable que se tenga en cuenta en los estudios de adquisición y, cuando se establece, los resultados son muy cuestionables. Esto es así porque al hablar de elementos culturales se engloban un conjunto heterogéneo de aspectos entre los que están los comportamientos comunicativos, el dominio de técnicas académicas, las actitudes etc. En este sentido, son cada vez más frecuentes estudios con una orientación distinta a la del componente sociocultural. Los resultados de tales estudios introducen elementos explicativos nuevos como es el caso del de Mesch (2003) que analiza las actitudes sociales de la población mayoritaria concluyendo que, cuando son positivas, favorecen notablemente el aprendizaje de una L2. También, en el emprendido por Chiswick y Miller (2001) se señala que la integración social y económica de los inmigrantes depende en gran medida de las habilidades lingüísticas personales de cada individuo. Desde otra perspectiva, Green, Tran y Young (2005) analizan el profesor en el desarrollo de los programas educativos, señalando cómo se puede sentir más cómodo con estudiantes de su misma procedencia o extracción socioeconómica. Por último, la variable cultural ha sido cuestionada por el propio informe PISA (Dronkers y Levels, 2006), al indicar que no se puede establecer una relación directa entre los resultados académicos obtenidos por inmigrantes (escolarizados en una L2) y la región y cultura de origen.

Pese a todo lo anterior, sigue manejándose la idea de que la cultura materna es un elemento decisivo en el proceso de aprendizaje de una L2. Frecuentemente esto lleva a que se establezca un primer nivel de

[2] Las bajas expectativas de los padres frente al aprendizaje de los hijos o de los profesores con respecto a los alumnos… tienden a cumplirse, pues provocan una disminución en el rendimiento del escolar por falta de estimulación. Este fatalismo del Efecto Pigmalión contrasta con el concepto de invulnerabilidad (*Invulnerability*) que se utiliza para referirse al éxito escolar que alcanzan los alumnos procedentes de situaciones aparentemente menos favorables para el aprendizaje (Alatorre y Padilla, 1995).

[3] Carliner (2000) calcula que el nivel de dominio de la L2 aumenta en torno a un 1,1% por año de permanencia en el país de acogida. Si se está escolarizado, el porcentaje se incrementa en un 5%.

Centro Virtual Cervantes

discriminación en función del origen, nacionalidad y grupo cultural de los alumnos extranjeros (González, 2001), pues se considera que determinadas culturas maternas dificultan el proceso de aprendizaje de los aprendices (Hakuta y Feldman, 1996).

2.2. La idea de la novedad de la enseñanza de L2

Si los estereotipos sobre las características distintivas de los estudiantes inmigrantes y su proceso formativo condicionan negativamente la evolución de este campo, la persistencia de la idea de la novedad de la inmigración lo paraliza en un invariable estado inicial. Rechazar la realidad supone, entre otras cosas, desconocer y aprender de las experiencias anteriores pero, sobre todo, no tener la capacidad de anticipar demandas y proponer soluciones.

En el ámbito educativo este proceder tiene unas consecuencias desastrosas, pues no se llega nunca a contar con programas adecuados y eficaces para desarrollar con alumnos inmigrantes.

En el plano científico, los resultados no son mucho mejores, pues al ignorar los estudios y trabajos previos, nunca se establece un estado de la cuestión adecuado para plantear nuevas investigaciones en este campo. En ocasiones, se produce una eliminación exhaustiva de todo o parte de lo anterior bien, porque no resulta fácil su consulta (todo lo que no está en la red no existe[4]), o bien porque deliberadamente se ignora. Esto no pasaría del plano de lo meramente anecdótico (lo que se explica en los primeros cursos de carrera sobre lo que no debe hacerse en investigación), si no fuese por sus consecuencias. Las más dañinas tienen que ver con la justificación de la ausencia de medidas en este campo y que se podrían resumir en las siguientes ideas: en este campo todo está por hacer, aún es pronto para contar con experiencias válidas y la solución siempre viene de fuera.

La combinación de estos tres conjuntos argumentativos provoca una notable confusión acerca de las características, necesidades y procedimientos de actuación de esta área educativa. De este modo, como todo es novedoso, se siguen teniendo dificultades para detectar las auténticas necesidades formativas de los estudiantes inmigrantes. Un ejemplo puede ser el hecho de que, en el ámbito escolar, apenas existen programas reglados de enseñanza de L2, mientras que se siguen exigiendo al profesor *adaptaciones educativas* específicas para este tipo de alumnos. Resulta común que los responsables educativos sigan animando a los profesores a elaborar materiales propios para la enseñanza de lenguas. El resultado son trabajos similares a los que se elaboraban hace más de una década y caracterizados por: importancia excesiva del componente léxico, pensados para los primeros cursos de E. Primaria, ausencia casi total de explicaciones gramaticales, pragmáticas, discursivas etc., ausencia de un trabajo sistemático de las diferentes destrezas lingüísticas y falta de una programación organizada según criterios lingüísticos.

Sin duda, ha faltado un centro de referencia que organizase y difundiese las distintas iniciativas y trabajos; sólo la labor emprendida por el *Foro para la Inmigración del Instituto Cervantes*[5] ha paliado en parte esta necesidad.

Por último, la idea de la novedad ha enlazado con la de lo novedoso entendiendo que en *lo último*, está siempre la mejor y más eficaz respuesta para los problemas planteados. Esta tendencia ha sido también otra constante desde los primeros momentos de la enseñanza de L2

3. Hacia una caracterización de la enseñanza de lenguas a inmigrantes

Hablar de enseñanza/ aprendizaje de lenguas para y por inmigrantes ha supuesto siempre un problema pues ha habido que aclarar previamente las características esenciales de esta actividad (Villalba y Hernández, 1999, 2004, 2005a) Es cierto que el término inmigración hace aflorar los estereotipos sociales que poseemos respecto a los aprendices, por lo que difícilmente nos centramos en entender los elementos más característicos y distintivos. Sin embargo, también es cierto que aún sigue siendo necesario utilizarlo para precisar el escenario y los destinatarios de nuestras reflexiones. Creemos que no hay que tener miedo de las palabras; estamos hablando de las particularidades de la enseñanza de lenguas a un grupo de población porque se trata de inmigrantes, con todo lo que implica esa palabra. Si se tratase de otro grupo de ciudadanos, la situación cambiaría notablemente. Y todos, lo digamos o no, estamos pensando en inmigrantes cuando nos referimos al conjunto de prácticas educativas que se dirigen a este grupo social. Si no fuese así, no tendría sentido tratar este tema en un congreso como éste, ni las investigaciones y publicaciones que en los últimos años se están realizando ni el interés de las instituciones públicas en este campo. Si hablásemos de extranjeros en general no tendría ningún sentido a no ser que una repentina preocupación por lo foráneo nos hubiese invadido en estos últimos años. Pero no, claro que tendría sentido y eso es precisamente lo que pretendemos traer a primer término con el concepto segundas lenguas.

[4] En ocasiones estos comportamientos parecen responder a esa creencia infantil de que si algo se ignora, deja de existir.
[5] http://www.cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?=vdeb

Centro Virtual Cervantes

Pese a la evidente confusión terminológica que rodea a este concepto[6], creemos que es necesario distinguir las diferentes situaciones que concurren en la enseñanza/ aprendizaje de una nueva lengua.

Ahora bien, ¿en qué basamos las diferencia entre lenguas extranjeras y las llamadas segundas lenguas? Si tomamos como elemento distintivo el orden de adquisición de lenguas u otros componentes semejantes, es difícil que lleguemos a una solución eficaz, como señalan Larsen-Freeman y Long (1994). Del mismo modo, si lo que analizamos son los programas concretos de enseñanza de leguas, la preparación de los profesores u otros aspectos similares, como pretende Lembert (1990), tampoco llegaremos a conclusiones válidas.[7] Y esto es así porque, para este autor, la diferencia entre ambos términos es un conjunto de elementos que pueden cambiar con el tiempo. Es decir, ni la preparación de profesores y estudiantes ni las expectativas de los responsables educativos serán siempre igual. Este es un hecho fácilmente comprobable en nuestro propio país, en donde la inversión en formación del profesorado y la evolución de los diferentes programas ha contribuido a que se produzcan cambios sustanciales en este terreno.

Genesse *et al*. (2005) proponen utilizar el término aprendices de inglés para unificar los diferentes conceptos que se han aplicado con estudiantes inmigrantes. Hakuta y McLaughlin (1996) amplían la distinción entre ambos conceptos a las funciones sociales que desempeñan las segundas lenguas (Ej. el comercio) e incluyen uno nuevo (educación bilingüe) para referirse a la lengua como con fines académicos.

Desechado el término *enseñanza de lenguas para inmigrantes* por las consideraciones que exponíamos en el apartado anterior, creemos que hay que utilizar el concepto L2 pero con una orientación radicalmente distinta. Si pensamos en las condiciones que rodean al aprendizaje del idioma por población inmigrante advertiremos que lo que se comparte en todos los casos es, a diferencia de lo que señala Lembert, el contexto en el que se produce el aprendizaje y en el que se tiene que usar la nueva lengua. Es precisamente esta orientación la que propone Pastor (2004:66) como elemento de distinción entre lengua extranjera y segunda lengua:

> Se habla de lengua extranjera (LE) cuando la lengua no nativa que aprendemos no está presente en el contexto en que nos desenvolvemos diariamente… Por el contrario, cuando […] se halla en el contexto inmediato del aprendiz, y éste puede entrar en contacto con ella, escucharla o hablarla, usarla, en definitiva, también fuera del aula, nos encontramos ante una situación de segunda lengua propiamente hablando**.**

En consecuencia, hablamos de L2 como una actividad común a inmigrantes *económicos*, ejecutivos, empresarios, estudiantes y jubilados extranjeros en nuestro país porque todos ellos comparten una situación lingüística en la que es posible el contacto directo con la comunidad de habla[8]. Desde este planteamiento, el centro de interés se desplaza desde los supuestos condicionantes socioeconómicos y culturales atribuibles al inmigrante a los contextos de aprendizaje y uso de la nueva lengua. Contextos que tienen que ver con situaciones variadas de la vida cotidiana del individuo y que, dependiendo de la edad, se plasmarán en situaciones sociales, laborales y educativas diferentes. El extranjero que viva en una sociedad hispanohablante, necesitará aprender español para establecer y mantener relaciones sociales, para adquirir productos, para ejercer derechos y cumplir obligaciones, para acceder al mundo laboral y progresar profesionalmente, para conseguir una formación general y específica... Todas estas dimensiones exigen, al mismo tiempo, un uso de la lengua diferente al que se esperaría de hablantes ocasionales, como es el caso de los turistas. Desde esta perspectiva, podemos atender a los elementos comunes que comparten todos los aprendices de idiomas partiendo del reconocimiento de que todos ellos siguen procesos similares[9].

Hablamos de aprendizaje de lenguas en contexto para referirnos al conjunto de elementos ambientales (sociales, culturales, económicos, laborales, relacionales…) que determinan el modo en el que el sujeto

---

[6] Nos encontramos que se utiliza para: sustituir al de LE (ambos términos suelen emplearse indistintamente en la literatura científica), referirse al orden de adquisición de una lengua (se habla de lengua primera o lengua materna, L1-LM, de segunda lengua L2, de lengua tercera, L3), diferenciar factores como la edad de aprendizaje, la motivación etc., el aprendizaje de una lengua por inmigrantes.

[7] Para este autor, el término L2 se relaciona exclusivamente con los programas destinados a estudiantes inmigrantes, frente a los que se desarrollan con estudiantes autóctonos o en países extranjeros Las diferencias entre ambos conceptos están relacionadas con: la preparación y selección de los profesores, la preparación previa de los estudiantes y en las exigencias y expectativas de los responsables educativos.

[8] Es cierto que dicho contacto se llevará a cabo en distintos niveles de intensidad dependiendo de variables diversas: personalidad, ocupación, interés, etc. También es cierto que entre trabajadores inmigrantes adultos, el contacto con la L2 se limita frecuentemente a interacciones muy simplificadas en el entorno laboral. Sin embargo, podemos admitir que en una situación de "inmersión lingüística" se tendrán más oportunidades para recibir un input variado y significativo de las que se disponen en el caso de la LE.

[9] *Manifiesto de Santander: La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes*. Texto y adhesiones en:ttp://www.cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm

Centro Virtual Cervantes

entra en contacto con la nueva lengua, la utiliza y la modifica. En el caso de jóvenes y adultos inmigrantes podemos señalar dos contextos lingüísticos concretos que forman parte del ámbito social en el que se usa la L2: el contexto académico y el laboral. En otras palabras, para gran parte de la población inmigrante, la nueva lengua cumple una función básica como instrumento de interacción y relación social pero también, es la herramienta que permite acceder a la formación básica y participar activamente en el mundo del trabajo. En estos contextos existe un uso concreto de la lengua diferente al uso general que se hace en situaciones comunicativas distintas (Villalba, 2002). Estos usos, junto a los textos que se producen y utilizan, los procedimientos que se aplican y la utilización particular de las distintas actividades comunicativas de la lengua determinan que se hable de enseñanza de la L2 con fines específicos (Dudley-Evans y St John, 1998). A modo de ejemplo, podemos definir la lengua que se emplea en el ámbito educativo en los niveles de educación obligatoria como (Villalba y Hernández, 2005: 56):

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

4. La evaluación en la enseñanza/ aprendizaje de L2

Con relación al tema de este congreso, la evaluación del aprendizaje de lenguas por estudiantes inmigrantes es uno de los aspectos menos desarrollados dentro de esta área educativa. La evaluación, para estos aprendices, se establece respecto a un único nivel de dominio de la nueva lengua que, por otra parte, se define en términos absolutos: o se conoce o no se conoce la L2. En otras palabras, no suele evaluarse y, cuando sí se hace, se utilizan procedimientos y técnicas poco elaboradas.

Estas afirmaciones no deberían extrañar si partimos del hecho de que no existe un currículum específico para este tipo de enseñanza y que, por otra parte, tampoco son muy conocidas las orientaciones del MCER. Aunque, a nuestro entender, el problema deriva de la consideración de que el inmigrante únicamente necesita un nivel básico de dominio de la L2 para desenvolverse en la nueva sociedad. Al mismo tiempo, dicho nivel se relaciona con un uso de la lengua general y sobre todo, mediante la comunicación oral. Del inmigrante apenas se espera que necesite leer en la nueva lengua y mucho menos, escribir, lo que unido a las bajas expectativas respecto a sus progresos lingüísticos, lleva a que no se disponga de datos precisos sobre su evolución y nivel de dominio de la L2. (Hakuta y Valdés, 1994[10]) Junto a esto, tampoco se suelen evaluar los programas de enseñanza de L2 y de atención educativa a la población inmigrante con lo que, no se puede garantizar la continuidad de los mismos ni determinar su nivel de eficacia (De Bot, Driessen y Jungbluth, 1991).

A partir de estas consideraciones previas, es necesario distinguir por diferentes grupos de edad para poder precisar la orientación y sentido de la evaluación de los procesos de enseñanza / aprendizaje en estudiantes inmigrantes.

Siguiendo a Damico (1991) se pueden identificar los siguientes problemas respecto a la evaluación de los jóvenes inmigrantes:

1. La mayor parte de estudiantes inmigrantes se encuentran en clase ordinarias con compañeros *nativos*. En este contexto, el aprendizaje *normal* de la L2 suele entenderse como problemas lingüísticos.
2. A los aprendices inmigrantes se les suele comparar, en el aprendizaje de la L2 y en el de las materias escolares, siempre con los recién llegados y nunca con iguales, con lo que nunca se llega a saber la evolución real que experimentan.
3. Los estereotipos respecto a la población inmigrante (concepto de *casta minoritaria* de Ogbu) llevan a que se les perciba como de baja inteligencia, de baja motivación y de baja capacidad para áreas como las matemáticas y determinadas actividades de clase. Como consecuencia se tienen bajas expectativas que llevan a un empobrecimiento de estos estudiantes, no sólo a lo largo de su desarrollo académico, sino en los momentos de evaluación también.
4. Para la mayoría de estos aprendices, no se poseen datos acerca del nivel de competencia en la propia LM. En el caso de los más pequeños que están aprendiendo las dos lenguas a la vez, poco se conoce sobre su proficiencia en la LM. Para los mayores, se carece de registros escolares de sus países para documentar el nivel de habilidad lingüística e, incluso, la trayectoria escolar.
5. Para los estudiantes inmigrantes, la evaluación persigue objetivos diferentes de la que se establece para estudiantes nativos. Así, mientras en los programas de idiomas se quiere

[10] Analizan los problemas que plantea la exclusión de estos aprendices de las pruebas generales de evaluación académica (*Nacional Assessment of Educational Progres* –NAEP– en EE.UU).

Centro Virtual Cervantes

determinar el nivel de conocimiento lingüístico, en los programas para inmigrantes, se evalúa para determinar sus *déficits educativos*, y adscribirlos a un grupo *especial* (a grupos de necesidades educativas especiales). Como consecuencia, los estudiantes están mal diagnosticados y adscritos en los programas de educación especial, lo que reduce sus potencialidades reales de aprendizaje.

En resumen, la evaluación en contextos educativos requiere no sólo diseñar instrumentos específicos, sino también definir los propósitos y ámbitos de la evaluación. Pretender evaluar competencias lingüísticas aisladas del contexto de uso de la L2 resultaría incompleto y parcial. Para los niños y jóvenes escolarizados, la evaluación debe incluir también la lengua necesaria para acceder currículum de las diferentes áreas[11] y participar activamente en su proceso formativo.

En el caso de los aprendices adultos, la situación se complica, pues para determinar el nivel de competencia en la L2 hay que establecerla al margen del dominio de las habilidades lectoescritoras y conocimientos generales que se posea (Bialystok, 1978). Esto es así porque la lectoescritura, como habilidad aprendida, se suele adquirir en la propia LM y su dominio y grado de desarrollo es bastante desigual entre los diferentes sujetos. Por lo general, un adulto medio de cualquier sociedad desarrollada posee unas exigencias lectoras muy limitadas en su vida cotidiana, pues están reducidas a la llamada literatura gris (documentos administrativos e informativos). Mucho menor aún son las necesidades de expresión escrita que, además de este tipo de documentos, se suelen realizar en un determinado tipo de letra (por lo general mayúsculas) Si esto es así, las pruebas de competencia lingüística en la L2 deberán aislar estos componentes, comunes por otra parte en las pruebas convencionales de lenguas extranjeras, pues desvirtuarían los resultados. Algo similar ocurre con los conocimientos generales (culturales, históricos, académicos…) que se dan por supuestos en muchas de las pruebas y que se reflejan no sólo en los referentes que se utilizan, sino en los propios modelos textuales y discursivos.

Próximamente, el *III Encuentro de Especialistas de Enseñanza de L2* abordará estas particularidades de la evaluación de L2 fijándose como objetivo la redacción de pruebas orientativas para los diferentes grupos de edad.

5. Conclusión

Entendemos que la enseñanza de L2 a inmigrantes es un área en expansión y repleta de posibilidades de investigación y desarrollo didáctico. Son muchos los componentes que comparte con la enseñanza de lenguas extranjeras, de donde surge y en la que se inspira. Descubrir lo singular de ambos tipos de práctica educativa y reconocer las aportaciones de cada una contribuirá a un desarrollo conjunto de la didáctica de lenguas. Ignorar las aportaciones en cualquiera de los dos campos se traducirá en la reducción de posibilidades de expansión y de un mejor conocimiento de los procesos de enseñanza / aprendizaje.

El aprendizaje del español por estudiantes inmigrantes no puede definirse en función de su extracción socioeconómica, la procedencia, la cultura materna etc. Creemos que es el contexto de aprendizaje y uso de la nueva lengua lo que singulariza este tipo de práctica educativa, por lo que proponemos usar el concepto de Segundas Lenguas (L2) como forma de remarcar estos componentes contextuales.

Por otra parte, la enseñanza de L2 y de LE comparten una serie de necesidades comunes como son la dignificación del profesorado, su formación, la implicación de las instituciones etc. aspectos que ya se recogían en el *Manifiesto de Santander* y en las *Propuestas de Alicante*[12]. En este sentido, resulta difícil entender que ante una misma dificultad docente los cursos de formación sean tan diferentes en objetivos e, incluso, en contenidos. Si no existen estándares formativos tampoco se puede esperar comportamientos docentes similares.

Para terminar, creemos que no sólo tiene sentido hablar de enseñanza de lenguas extranjeras y de segundas lenguas sino que, además, es oportuno. Del mismo modo, se puede utilizar el término inmigrantes, el problema no son los nombres, sino hablar de aquello que no se conoce. En el caso de las segundas lenguas, todavía es mucho; en el caso de los inmigrantes aún es más, desgraciadamente.

Bibliografía

ALATORRE, S. y A. PADILLA (1995): "Academic Invulnerability Among Mexican Americans: A Conceptual Framework", *The Journal of Educational Issues of Language Minority Students, 15*, 1-14.

[11] Siguiendo la distinción de Cuminns (1984) entre destrezas comunicativas interpersonales básicas (BICS, *Basic Interpersonal Communicative Skills*) y competencia lingüística cognitiva/ escolar (CALP, *Cognitive/ Academic Language Proficiency*).

[12] *Propuestas de Alicante*, http://www.ua.es/dfelg/lengua/EncuentroL2/inicio.html

Centro Virtual Cervantes

BIALYSTOK, E. (1978): "A theoretical model of second language learning", *Language Learning*, Vol.28, 1, Traducido en Liceras, J.M (comp.) (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor.

COLLANTES, X. (2006): "La imagen pública de la inmigración en las series de televisión españolas", *Política y Cultura*, 26, 93-108.

CUMMINS, J.P. (1984): *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*, San Diego: College Hill Press.

CHISWICK, B. y P. MILLER (2001): "A Model of Destination-Language Acquisition: Application to Male Immigrants in Canada", *Demography 38 (3)*, 391-409.

DAMICO, J. (1992): "Performance Assessment of Language Minority Students", en *Focus on Evaluation and Measurement. Proceedings of the National Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*, Washington, D.C., Office of Bilingual Education and Minority Languages Affaires, 137-171.

DE BOT, K., G. DRIESSEN & P. JUNGBLUTH (1991): "An evaluation of migrant language teaching the Netherlands", en Koen Jaspaert y Sjaak Kroon (eds.): *Ethnic minority languages and education*, Amsterdam: Swets & Zeitlinger.

DRONKERS, J. y M. LEVELS (2006): "Social-Economic and Ethnic School-Segregation in Europe and Australia and Educational Achievement of Migrant-Pupils coming from Various Regions of Origins", Paper prepared for the *Meeting of the ISA Research Committee on Social Stratification and Mobility 'Intergenerational Transmissions: Cultural, Economic or Social Resources?*, Nijmegen, Netherlands.

DUDLEY-EVANS, T. & M. ST JOHN (1998): *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

GONZÁLEZ, V. (2001): "The Role of Socioeconomic and Sociocultural Factors in Language Minority Children's Development: An Ecological Research View", *Bilingual Research Journal*, 25:1-2, 1-30.

GREEN, T., M. TRAN & R. YOUNG (2005): "The Impact of Ethnicity, Socioeconomic Status, Language, and Training Program on Teaching Choice Among New Teachers in California", *Bilingual Research Journal*, 29 (3), 583- 598.

HAKUTA, K. & MCLAUGHLIN, B. (1996). "Bilingualism and second language learning: Seven tensions that define the research", en D. Berliner & R. Calfee (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, New York: Macmillan, 603-621.

HAKUTA, K. y E. FELDMAN (1996): "Perspectivas from the History and Politics of Bilingualism and Bilingual Education in the United States", en Ila Parasnis (ed.), *Cultural Language Diversity and the Deaf Experience*, Cambridge: Cambrige Univesity Press, 38-50.

HAKUTA, K. y G. VALDES (1994): *A study design to evaluate strategies for the inclusion of LEP students in the NAEP state trial assessment*, Washington, DC: National Center for Education Statistics.

LARSEN-FREEMAN, D. & M. LONG (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, Londres, Longman. (en español, 1994, Madrid, Gredos).

LEMBERT, W (1990): "Issues in foreign Language and Second Language education", en *Proceedings of the first research symposium on limited English proficient student issues.* OBEMLA, 1990. En español en Félix Villalba y Maite Hernández (2005): *La Enseñanza de una segunda lengua a inmigrantes: antología didáctica*, en http://www.cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm

MESCH, G. (2003): "Language Proficiency among New Immigrants: The Role of Human Capital and Societal Conditions: The Case of Immigrants from the FSU in Israel", *Sociological Perspectives*, 46 (1), 41-58.

OGBU, J. (1978): *Minority education and caste: The American system in cross-cultural perspective*, New York: Academic Press.

PANETTA, L. (1999): *Foreign Language Education: If 'Scandalous' in the 20th Century, What Will It Be in the 21st Century?* Accesible en http://language.stanford.edu/about/conferencepapers/panettapaper.pdf

PASTOR, S. (2004): *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística Aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Universidad de Alicante.

ROSENTAL, R. y L. JACOBSON (1968): *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectations and Pupil's intellectual Development*, New York: Holt, Rinehard and Winston.

VAN DIJK, T. A. (2000): "On the analysis of parliamentary debates on immigration", en M. Reisigl & R. Wodak (eds.), *The semiotics of racism. Approaches to Critical Discourse Analysis*, 85-104.

VILLALBA, F, Mª T HERNÁNDEZ y C. AGUIRRE (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.

Centro Virtual Cervantes

VILLALBA, F. (2002): *Comprensión del discurso expositivo del profesor por estudiantes nativos y no nativos.* DEA. Trabajo de investigación inédito, Universidad Antonio de Nebrija. También en *Forma*, 10: 33-75.

VILLALBA, F. y Mª T. HERNÁNDEZ (2004): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares", en Jesús Sánchez e Isabel Alonso (coord..) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.

VILLALBA, F. y Mª T. HERNÁNDEZ (2005a): "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: Fundación Actilibre, Colección Expolingua, 163-184.

VILLALBA, F. y Mª T. HERNÁNDEZ (2005b): *Español Segunda Lengua*, Libro del profesor, Madrid: Anaya.

VILLALBA, F. y Mª T. HERNÁNDEZ (2008): "Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes", en I. Iballano (coord.), *Actas I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante.* Bilbao: U. Deusto, 13-33.

Centro Virtual Cervantes