La enseñanza del E/L2 a lusohablantes en primaria y secundaria: una experiencia docente en un contexto multilingüe

Nekane Celayeta Gil
Universidad de Navarra

Resumen

Estas páginas recogen una experiencia docente concreta, la enseñanza de E/L2 a alumnas lusohablantes, escolarizadas en E.P. y ESO, que se incorporaron de manera tardía al curso escolar en un colegio multilingüe, en el que se apostó por la creación de un aula de apoyo de E/L2. Se analizarán las características y necesidades lingüísticas del grupo, los objetivos y los contenidos establecidos para el aula de E/L2, así como los materiales y actividades utilizados a este propósito. Finalmente, se expondrán las conclusiones extraídas al término de la experiencia. Se incidirá en cuestiones didácticas como el papel de la L1 y la LE, las interferencias y transferencias lingüísticas y la importancia de la selección del enfoque en la enseñanza del E/L2.

1. Introducción: el e/l2 en el contexto educativo español

La enseñanza del E/L2 a alumnos inmigrantes en los centros escolares de nuestro país se ha convertido, en la actualidad, en una necesidad urgente. El aprendizaje de la L2 es clave para el acceso al currículo de la etapa y, por consiguiente, la puerta de entrada a la sociedad de acogida. Sin embargo, aún son muchos los centros educativos que no cuentan con aulas de apoyo y refuerzo lingüístico específicas de E/L2,[1] o de refuerzo de las lenguas extranjeras del currículo, en ocasiones también lenguas de instrucción, ni de las lenguas maternas de los estudiantes extranjeros.

Los alumnos inmigrantes no hispanohablantes que se incorporan al sistema educativo español en las etapas de Primaria y Secundaria no poseen la suficiente competencia lingüística en el idioma como para incorporarse con total normalidad a las aulas. Cuentan con un desfase curricular, en la mayoría de los casos, y lingüístico que hay que tratar y, por consiguiente, la enseñanza del español como lengua vehicular y de instrucción ha de considerarse de manera específica. Como señala Muñoz López (1997: 601), "el criterio fundamental que enmarca la integración de este alumnado inmigrante es el de la normalización educativa" y, para ello, el apoyo lingüístico, que favorezca la integración social y académica del alumnado, es clave. Si bien es cierto que todos los profesores colaboran en el desarrollo lingüístico de estos alumnos, es evidente la pertinencia de una enseñanza específica del español como segunda lengua.

En el caso que nos ocupa, el centro escolar no contaba con aula de refuerzo y apoyo

1. Desde las CC.AA. se han puesto en marcha diversas medidas de atención a la diversidad lingüística y cultural, como recoge Dimitrinka (2011: 3). En el caso de Navarra, comunidad en la que se desarrolló esta experiencia docente, en algunos centros se han implantado los PIL (Programas de Inmersión Lingüística), aunque son programas que no gozan de continuidad a lo largo de las etapas educativas y no se imparten, generalmente, por personal especializado en enseñanza de segundas lenguas.

lingüístico del E/L2, sino que se creó a raíz de la llegada al centro de estas alumnas lusohablantes, como explicaré a continuación.

2. Una experiencia docente: el proceso de enseñanza-aprendizaje

Esta experiencia docente surgió de la necesidad de satisfacer las necesidades lingüísticas de un grupo de alumnas lusohablantes que se incorporó de manera tardía[2] a las aulas de 2º, 4º y 6º de E.P. y 2º de ESO (incorporación llevada a cabo por edad y curso de escolarización previo) de un centro escolar de Navarra con un desconocimiento total de la lengua meta de la sociedad de acogida, es decir, del español.

Si bien en otras ocasiones habían llegado al centro escolar alumnas de diversas nacionalidades, no se había dado el caso de que su desconocimiento del español fuera tal, lo que derivó en la necesidad urgente de que estas estudiantes aprendiesen la lengua de instrucción, de modo que les permitiese integrarse socialmente, por un lado, y académica y curricularmente, por otro.

La situación en la que se encontraron a su llegada al centro escolar fue de inmersión total, aunque contaban con la ventaja de que su lengua y cultura eran afines a la española, por lo que el entorno educativo era similar y el choque inicial, a nivel lingüístico y cultural, era menor. El éxito académico iba a depender de que su incorporación a las aulas de referencia se realizase con garantías, para lo que resultaba clave aprender la lengua meta. Se trataba de crear una plataforma lingüística desde la que las alumnas dieran el salto al grupo de referencia con seguridad y autonomía, puesto que no sólo debían ser capaces de seguir las clases impartidas por profesorado nativo, sino que tenían que ser capaces de aprender a aprender y a estudiar en la L2.

2.1. El centro escolar y el aula de E/L2

El centro educativo en el que se desarrolló la experiencia es el Colegio Miravalles-El Redín, centro concertado y con contexto de enseñanza-aprendizaje multilingüe, puesto que cuenta con un plan de aprendizaje de idiomas caracterizado por su extensión (ampliación en número de horas y asignaturas) y el empleo del método de la inmersión temprana. Las lenguas de instrucción en el centro son dos: el español y el inglés[3] (desde los tres años) y, además, el francés es la L3 desde 3º de E.P. Con la llegada al centro de este grupo de alumnas lusohablantes el español pasó a ser también una LE y, para salvar el desfase lingüístico que presentaban, se apostó por una sesión semanal de E/L2, de una hora y media de duración, durante la clase de Lengua Española, impartida por una profesora especializada en la materia.

En el centro escolar, las alumnas se enfrentaban a dos contextos de uso de la L2 fundamentales y muy diferentes:

2. En este caso la incorporación fue tardía tanto al sistema escolar español, puesto que nunca habían sido escolarizadas en este país (siempre habían cursado sus estudios en centros escolares en Portugal), como al curso escolar, puesto que llegaron en el mes de enero, en el segundo trimestre, por tanto.

3. El inglés iba a ser la lengua de instrucción en las asignaturas de *science*, *physical education*, *music* o *arts&crafts*, dependiendo de la etapa educativa.

a) en primer lugar, el aula de referencia, en la que las alumnas interactuaban con sus compañeras nativas y, por lo tanto, se hallaban inmersas en un contexto de uso real y continuo de la L2. En este entorno de aprendizaje, la atención específica a estas alumnas se diluía en la necesidad de cubrir el currículo de la etapa, por lo que eran ellas solas las que debían hacer frente al desfase lingüístico, algo altamente frustrante a su llegada al centro escolar. La inmersión cultural fue un aspecto del que fueron siendo conscientes gradualmente, al descubrir las cuestiones culturales específicas, las convenciones y las normas sociales, e influyó positivamente en su motivación y predisposición al aprendizaje de la lengua.

b) en segundo lugar, el aula de apoyo lingüístico (y cultural), cuyo objetivo era la adquisición de la herramienta de acceso al primer contexto y, en definitiva, a la sociedad de acogida. El hecho de que la lengua fuera el instrumento necesario e ineludible para la integración a todos los niveles justificaba la necesidad de adoptar un enfoque específico dentro del aula de E/L2. Este enfoque debía ser comunicativo y funcional, orientado a la acción y centrado en las alumnas, es decir, que favoreciese la resolución de las situaciones comunicativas en las que se iban a ver envueltas en su día a día en el centro educativo. Se trataba de anticiparse o reflexionar sobre los problemas y obstáculos comunicativos contextualizados, partiendo siempre de los conocimientos y experiencias previas en su L1 o en la LE.

La complementación entre las dos aulas resultaba crucial, sobre todo de cara a la evaluación y al aprendizaje integrado de contenidos curriculares y E/L2.

2.2. Tipo de alumnado: intereses y necesidades comunicativas

Este alumnado meta, con edades comprendidas entre los ocho y los catorce años, tenía unas necesidades e intereses lingüísticos, a priori, homogéneos, debido a que partían de un desconocimiento absoluto del español. Sin embargo, una serie de factores personales y generales,[4] como su edad y, por tanto, desarrollo y madurez cognitivos o el conocimiento y dominio de su L1[5] y de la LE transformaban sus necesidades en heterogéneas.

El grupo presentaba unas ventajas cara al proceso de enseñanza-aprendizaje del E/L2, ya que su L1 era una lengua romance, pertenecían a la misma familia (lo que fomentaba un clima de seguridad y autoestima en el aula), no tenían un desfase curricular y provenían de un contexto pedagógico también occidental.

Los inconvenientes que tenía, a su vez, este grupo meta eran, por una parte, la heterogeneidad de edades y etapas educativas, lo que transformaba la homogeneidad inicial en un arma de doble filo, ya que sus necesidades lingüísticas se iban a diversificar rápidamente. Por otra parte, el conocimiento y el dominio del sistema lingüístico en su L1

4. No nos detendremos en profundidad en estas páginas en los diferentes factores que influyen en la adquisición de una L2, cuestión que aborda detalladamente Griffin (2005: 139-156).

5. El portugués, lengua materna de las alumnas, quedaba relegado al ámbito familiar y dejaba de ser para ellas una lengua vehicular de transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades, y también dejaba de ser un objeto de estudio.

eran muy dispares y no se encontraban en un mismo nivel de desarrollo, lo que suponía que las alumnas de 2º y 4º de E.P. iban a adquirir conocimientos lingüísticos en la L2 que no habían interiorizado antes en su L1. Además, el espacio temporal del curso era ya muy corto, de enero a junio, y estas estudiantes iban a ser evaluadas a final de curso como sus pares nativos.[6]

Tomando en consideración todo lo anterior, se plantearon una serie de dudas: ¿qué enfoque y método serían los más acertados?, ¿qué tipo de actividades serían las adecuadas? y la más difícil de resolver debido a las características del grupo y del curso en sí, ¿cómo se llevaría a cabo la evaluación? A continuación se abordan estas cuestiones.

2.3. Selección del enfoque, objetivos, contenidos y recursos didácticos

A la hora de determinar el enfoque desde el que se abordaría el proceso de enseñanza-aprendizaje del español para este grupo de alumnas lusohablantes se establecieron una serie de premisas. Al tratarse de enseñanza de español a niñas y adolescentes en un contexto académico, lo adecuado era optar por un enfoque centrado en la acción y en el aprendizaje significativo y funcional, en el que tuviesen prioridad las actividades comunicativas y las tareas reales o simuladas que permitiesen hacer un uso auténtico de la lengua. Resultaba fundamental centrarse en el alumno y considerar sus capacidades, así como sus conocimientos previos de su propio sistema lingüístico en la L1 y en la LE. Como comenté con anterioridad, hay que tener en cuenta las variables que influyen en el proceso de aprendizaje de la L2 y, en este caso, un enfoque dinámico que favoreciese la motivación y estimulase tanto la creatividad como la participación de las alumnas era clave. Uno de los objetivos era crear un ambiente distendido en el aula que permitiera desarrollar de manera integrada las capacidades y destrezas de las alumnas y consolidar los conocimientos. Para ello, el componente lúdico era un ingrediente fundamental, en tanto que apoyo del aprendizaje y herramienta potenciadora de la motivación que permite evaluar de manera no amenazadora.

Un enfoque que integrase todo lo anterior permitiría que las alumnas adquiriesen de forma eficaz una competencia comunicativa en español que posibilitase la comprensión, expresión e interacción oral y escrita en las situaciones habituales de comunicación de sus ámbitos de acción personal, social y académica. Precisamente, las esferas de uso de la lengua meta eran decisivas a la hora de seleccionar la metodología y había que tenerlas en cuenta. Estas iban a ser, por un lado, la sociedad de acogida, el nuevo país, ciudad y barrio y, por otro lado, el entorno educativo, ámbito de uso diario de la lengua y cultura metas. Esta segunda esfera de acción abarcaba el aula de referencia, el patio, el comedor o las actividades extraescolares, donde las alumnas interactuarían con sus compañeras, amigas y profesoras.

En consecuencia, se optó por una metodología ecléctica y se decidió que lo más adecuado para este curso era un enfoque comunicativo en el que primase el desarrollo

6. Además, la estudiante de 6º de EP se enfrentaría en junio a la promoción a la siguiente etapa educativa: la Educación Secundaria Obligatoria.

de las competencias funcional y pragmática,[7] complementado con las aportaciones del enfoque AICLE,[8] que posibilitase el desarrollo integrado de los contenidos curriculares y la lengua de instrucción, algo que era básico en este caso porque la enseñanza del español era la llave de acceso al currículo de la etapa. Este enfoque, en el que tanto la lengua y la cultura como los contenidos curriculares eran ejes vertebradores, permitiría el desarrollo de la competencia comunicativa-intercultural y académica[9] de estas alumnas de E.P. y ESO.

Una vez seleccionado el enfoque y establecidos los objetivos generales del curso se concretaron los contenidos funcionales[10] que se iban a trabajar, y que recojo a continuación:

- Saludar y despedirse / recursos para controlar la comunicación
- Pedir y dar datos personales
- Dar y pedir información sobre asignaturas, horarios y calendario escolar /preguntar y decir la hora
- Comprender las instrucciones en el aula y las normas de convivencia del centro escolar
- Expresar obligación, necesidad, expresar acuerdo y desacuerdo
- Pedir permiso y dar órdenes, pedir y dar indicaciones / pedir disculpas y agradecer
- Hacer, aceptar y rechazar invitaciones, sugerencias y consejos
- Expresar existencia y preguntar sobre existencia de servicios, lugares, etc.
- Describir el físico y el carácter / expresar gustos y preferencias
- Pedir y dar información sobre la familia, sobre el colegio, sobre la ciudad
- Describir prendas de vestir y calzado
- Hablar del pasado y de planes y proyectos en el futuro

Estos contenidos funcionales determinaron los contenidos gramaticales y léxicos y sirvieron de pretexto para la profundización en las cuestiones culturales y el desarrollo de la conciencia intercultural. Además de estos contenidos comunes, la heterogeneidad de edades y, por tanto, de necesidades lingüísticas, demandaba que se establecieran contenidos específicos por edades que potenciasen la motivación.

Así pues, organizamos a las alumnas en dos grupos: 2º y 4º de E.P. y 6º de E.P y 2º de ESO. Para el primer grupo el objetivo primordial era reforzar y consolidar los contenidos funcionales establecidos para el grupo en general y abundar, por otra parte, en los contenidos lingüísticos que se estaban adquiriendo por primera vez en la L2 y cuyo desarrollo no se había dado todavía en la L1. En lo que respecta a este grupo, resultó decisivo tener en cuenta sus avances en la LE y todo el proceso de trasvases e interferencias lingüísticas que enriquecían el proceso de aprendizaje de la L2. Las actividades

7. El desarrollo de la competencia pragmática resulta crucial para la integración del alumnado inmigrante y la escuela es el contexto idóneo para abordar su tratamiento didáctico y fomentar "el descubrimiento de las normas pragmáticas por comparación de la L1-L2 y por exposición a situaciones concretas y simulaciones (García Mata 2005: 301)".
8. La metodología AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras, en inglés CLIL: *Content and Language Integrated Learning*) se basa en las "4 Cs": contenido, comunicación, cognición y cultura.
9. Atendiendo a las competencias básicas de las etapas educativas de las alumnas.
10. Matte Bon (*Vademécum para la formación de profesores* 2004: 811) define estos contenidos como los "diferentes actos sociales que un enunciador puede llevar a cabo en la lengua extranjera (también llamados funciones): presentarse, preguntar la hora pedir permiso, ofrecer, aceptar, rechazar, etc.". En este caso, los contenidos funcionales se establecieron siguiendo las directrices *del Plan Curricular de Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español A1 y A2* (2006: 215-248).

se caracterizaron por el componente lúdico, que favorecía la toma de riesgos. Además, las lecturas graduadas, en este caso cuentos,[11] resultaron una herramienta didáctica muy útil para la consolidación de todo lo aprendido y trabajar la gramática, reforzar y ampliar vocabulario. La imaginación y la fantasía fueron muy provechosas.

Y, finalmente, las actividades globales, caracterizadas por la creatividad y la manipulación, permitieron afianzar los contenidos lingüísticos y culturales.

Por su parte, para el grupo de los cursos superiores se estableció un objetivo más ambicioso, la profundización y ampliación de contenidos, tanto lingüísticos como curriculares. Algunos de los contenidos que se trabajaron fueron: el sistema educativo español, la sílaba tónica y la acentuación, España y las Comunidades Autónomas, las ciudades españolas (pretexto para reforzar las estrategias de aprendizaje, en este caso, la técnica del subrayado), los alimentos (pretexto para trabajar la técnica del esquema) o los jóvenes y el ocio (gráficos de sectores). Como ocurrió en el caso del primer grupo, las actividades globales resultaron muy beneficiosas para consolidar lo aprendido, como en el caso de una de ellas en la que se proponía la redacción de un correo electrónico a una amiga en Portugal, actividad pertinente para repasar las descripciones, hablar de las rutinas, de los gustos y preferencias, practicar con los tiempos del verbo, incluir aspectos culturales y reflexiones interculturales basadas en experiencias propias, etc. Estas actividades específicas buscaban trabajar con diversos tipos de textos y reforzar el uso de las TIC, tan presentes en el día a día en las aulas españolas en la actualidad.

Además, se buscaba propiciar un contexto en el que, al tiempo que se aprendía español, se adquiriesen estrategias de comunicación, aprendizaje y estudio en la L2, herramientas indispensables para regular los procesos de aprendizaje.

La selección de los materiales vino, por tanto, determinada por el enfoque elegido y los objetivos planteados para este grupo meta y, además, por diversos factores, afectivos (edad), cognitivos (estadios de madurez y conocimientos del sistema lingüístico en la L1) y externos (duración de las clases y del curso). Así pues, nos planteamos una serie de cuestiones: ¿deberíamos utilizar el libro de texto de sus asignaturas de Lengua Española u optar por un manual específico de ELE o E/L2?, ¿resultaría útil reforzar contenidos con libros de lectura? y, finalmente, ¿qué uso se iba a hacer del diccionario en el aula de E/L2? Con todas estas preguntas en mente, se decidió que cada alumna tendría su *cuaderno de español* compuesto, en primer lugar, por una selección de actividades de diversos manuales;[12] en segundo lugar, por un *diccionario de español* (ilustrado en el caso de las más pequeñas), creado por las alumnas en función de sus necesidades léxicas y ortográficas y, finalmente, por un *apéndice gramatical* de consulta. Los contenidos grama-

11. Este tipo de texto resulta muy provechoso en la enseñanza de español a niños y son muchas las actividades de pre-lectura y post-lectura que se pueden plantear. Cabe destacar las *Actas del XVI Seminario de dificultades específicas de la enseñanza del español a lusohablantes: cuentos y relatos en el aula de ELE*, en las que se recogen propuestas muy interesantes y útiles (http://www.educacion.gob.es/dms-static/9539407d-6f78-49ec-b7c5-5b83db747fa5/consejerias-exteriores/brasil/publicaciones-y-materiales--didacticos/publicaciones/seminario/seminarxvi-08.pdf).

12. Se utilizó el material *Hablo Español* para todas las alumnas, en tanto que permite reforzar la competencia ortográfica y los contenidos gramaticales que quizá en el aula quedaban subordinados a la competencia funcional y no se incidía tanto en ellos. Las alumnas de 2º y 4º de E.P. utilizaron actividades de *Colega* y *Superdrago*, así como un libro de lectura de la colección *Colega Lee* ("La fiesta de disfraces"). Por su parte, las alumnas de 6º de E.P. y 2º de ESO trabajaron con *Español Segunda Lengua* y *Proyecto Llave Maestra*. Todos los recursos fueron seleccionados atendiendo a la edad y a la etapa educativa de las alumnas.

ticales y léxicos quedaron subordinados a los contenidos funcionales, como ya apunté con anterioridad, por lo que no se llevó a cabo una enseñanza explícita de la gramática, sino que se trató de un aprendizaje basado en la enseñanza implícita, a través de la creación de la necesidad de comunicación en función de las actividades planteadas.

Presento a continuación una de las actividades globales, *Gymkhana*, que llevaron a cabo las alumnas al final del curso académico, y que permitió repasar muchos de los contenidos trabajados durante el curso. Esta actividad, extraída del material *Superdrago 2* (2010: 30), motivó la creatividad lingüística de las estudiantes, por su componente lúdico, y se adaptó a sus niveles de dominio de la L2. Algunas de las casillas estaban en blanco y eran las alumnas las que debían idear las preguntas para sus compañeras, teniendo en cuenta los diferentes temas trabajados. Esto permitió afianzar los conocimientos y destrezas de las estudiantes y dotar de sentido global al proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2.


1. Gymkhana.

META

Describe a tu mejor amigo	Describete a ti mismo	Describe a Superdrago	Describe al profesor
Cuenta hasta 20	Cuenta hasta 20	Di el nombre de 4 deportes	Di el nombre de 3 habitaciones del colegio
Di el nombre de 4 deportes	Di el nombre de 3 habitaciones del colegio	Deletrea el nombre de tu mejor amigo	Di el nombre de 4 asignaturas
Di el nombre de 3 habitaciones del colegio	Di el nombre de 5 objetos del aula	Di el nombre de 4 asignaturas	Di el nombre de 4 deportes
Di el nombre de 4 asignaturas	Di el nombre de 4 deportes	Cuenta hasta 20	Di el nombre de 5 objetos del aula
Di el nombre de 5 objetos del aula	Deletrea el nombre de tu mejor amigo	Di el nombre de 3 habitaciones del colegio	Cuenta hasta 20
Deletrea el nombre de tu profesor	Di el nombre de 4 asignaturas	Di el nombre de 5 objetos del aula	Deletrea el nombre de tu mejor amigo

SALIDA

Gracias a la metodología y a los materiales seleccionados, se consiguió que la dinámica del grupo y su actitud hacia el aprendizaje fueran muy positivas y motivadoras.

2.4. Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje del E/L2

La evaluación[13] de la L2 fue una de las cuestiones más difíciles de abordar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se trataba de una asignatura del currículo,

13. Dimitrinka (2012: 5-6) recoge el estudio de Villalba (2009) y destaca que la evaluación, la falta de un programa lingüístico para apartar a los alumnos inmigrantes y la coordinación eficaz entre los docentes son aspectos clave para el éxito del proceso de enseñanza del español como segunda lengua en el ámbito escolar.

no obstante, era una materia fundamental en el caso de este alumnado meta. Después de valorarlo con las profesoras de Lengua Española de las alumnas tomamos la decisión de que en los exámenes correspondientes a esta asignatura se incluirían los contenidos trabajados en el aula de apoyo lingüístico. Así pues, hicimos una evaluación en dos niveles: en la clase de E/L2 y de su competencia lingüística general. Es decir, en la clase de E/L2 evalué el desarrollo de las competencias lingüística, académica e intercultural a través de las actividades globales[14] al final de los temas y de las actividades de expresión y comprensión oral y escrita, tomando en consideración su intervención e interacción espontánea en el aula.

Esta información se tuvo en cuenta a la hora de evaluar la competencia lingüística general de las alumnas en la asignatura de Lengua Española. Los objetivos establecidos para las alumnas en esta asignatura eran los mínimos, ya que el interés se centraba en su aprendizaje de la lengua vehicular, herramienta de acceso a los contenidos curriculares. La dicotomía *atención a la forma o atención al uso* seguía presente en este proceso de evaluación y se decidió que, puesto que la competencia funcional era la que había primado, se iba a conceder más importancia al uso de la lengua que a la corrección gramatical.

3. Conclusiones de la experiencia docente

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje se fueron esbozando algunas de las conclusiones de esta experiencia docente, como el papel de la competencia gramatical dentro de un enfoque en el que prima lo funcional, el tratamiento del error y el uso del metalenguaje en el aula de E/L2.

Dentro de un enfoque comunicativo en el prevalecían unos contenidos funcionales y pragmáticos, es decir, en el que el objetivo primordial era el uso de la lengua de forma contextualizada, el componente gramatical quedó subordinado a las necesidades comunicativas de las hablantes. De este modo, se apostó por una atención comunicativa a la forma, que, como señalan Doughty y Varela[15] (2009: 127) debe cumplir un doble requisito y "aparecer a la vez que la interacción comunicativa, pero sin interrumpirla (...) así, las técnicas de atención implícita a la forma son potencialmente eficaces, ya que el fin es agregar la atención a la forma a una tarea principalmente comunicativa más que desviarse de un objeto que ya es comunicativo para tratar un elemento lingüístico". Para poder llevar a cabo esta atención implícita a la forma se utilizó con frecuencia el procedimiento de la reformulación,[16] evitando así obstaculizar la comunicación y propiciando la creación de un ambiente de seguridad en el uso de la lengua meta. Lo importante era dirigir la atención de las alumnas, advertir sobre ciertas formas y elementos lingüísticos que podían presentar dificultad, pero sin distraerlas del propósito comunicativo. Este tipo de ayuda pedagógica resultó clave.

14. Las simulaciones, por ejemplo, resultan muy provechosas, ya que refuerzan las competencias básicas de la etapa, se nutren de los conocimientos previos de las alumnas y desarrollan las estrategias de aprendizaje y comunicación.
15. En Doughty C. y J. Williams (2009).
16. Doughty y Varela (2009: 137) hablan de la importancia de la *reformulación correctiva*, que llama la atención sobre el error y después lo reformula correctamente, aunque en este caso se decidió llevar a cabo una reformulación correcta directamente, sin repetir el error de las alumnas para evitar que se sintiesen intimidadas. Es más, se comprobó que, en ocasiones, eran ellas mismas quienes se corregían unas a otras utilizando esta técnica en lugar de una corrección formal simple.

Gracias a la técnica de la reformulación pedagógica se pudo abordar otra de las cuestiones clave, el tratamiento del error, ya que, debido a las características del curso y de las alumnas, se presentaba el riesgo de la fosilización. Como explica Trindade Natel (2002: 825), "la comprensión de la lengua extranjera es favorecida cuando hay semejanzas con la materna" y, precisamente, esta facilidad de comprensión favorecía las transferencias directas, de la L1 a la L2, que satisfacían las necesidades comunicativas inmediatas de las alumnas. A esto se añadía la falta de *input* y reflexiones gramaticales explícitas, derivadas del enfoque adoptado. Por lo tanto, el input gramatical nativo resultó clave en el aula de E/L2 y se llevó a cabo a través de la reformulación de los errores, para evitar la automatización de reglas incorrectas y favorecer la reestructuración de la información gramatical.

Otro de los recursos didácticos para hacer frente a la fosilización en la adquisición de la segunda lengua fue la reflexión lingüística y metalingüística contrastiva, aunque el uso del metalenguaje en el aula trajo consigo algunos problemas de comprensión para las alumnas de menor edad. Una mayor conciencia metalingüística repercute positivamente en un aumento del dominio de la lengua meta y de la lengua materna, pero se necesita contar con una base de conocimiento y dominio del sistema lingüístico de la L1, y estas alumnas no lo habían adquirido todavía. Las alumnas de 2º y 4º de E.P. no habían estudiado en su lengua materna los conceptos gramaticales básicos y tenían, por tanto, "vacíos lingüísticos y metalingüísticos", que iban a llenar, por primera vez, en español (y en inglés y francés, lenguas extranjeras del currículo). En el caso de las alumnas de 6º de E.P. y 2º de ESO sí pudo fomentarse el desarrollo de la conciencia metalingüística y se convirtió en una herramienta de retroalimentación continua que enriqueció el proceso de aprendizaje de la L2.

Por último, en el aula de E/L2 se utilizó el recurso pedagógico de la traducción, tantas veces desterrada por su relación con los métodos tradicionales de enseñanza de las lenguas en Europa, que resultó muy beneficioso en el proceso de aprendizaje, ya que proporcionaba a las alumnas un apoyo en medio del desconocimiento del idioma. La traducción pedagógica, como la entiende Hernández (1996: 249-250) es "una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través del (...) análisis contrastivo y la reflexión consciente", herramienta muy provechosa en este caso en el que la L1 era común a todo el grupo.

Estas conclusiones, perfiladas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, se completaron con las conclusiones generales a las que se llegó al término de la experiencia docente y que recojo a continuación.

En primer lugar, a la hora de diseñar un curso de enseñanza del E/L2 resulta decisivo saber de dónde se parte, es decir, conocer el nivel de desarrollo y dominio lingüístico previo del hablante en su L1 y en la LE, información que condicionará la toma de decisiones pedagógicas. Como ya dije anteriormente, algunas de las alumnas no contaban con nivel de dominio lingüístico ni metalingüístico previos en su L1.

En segundo lugar, y estrechamente relacionado con el anterior, está el gran valor enriquecedor de las transferencias e interferencias lingüísticas como pretexto para afianzar los conocimientos y reflexionar acerca de la L2. En el contexto de aprendizaje en el que se desarrolló esta experiencia las alumnas aprendían a la vez tres lenguas, español, inglés y francés, y, lejos de ser un obstáculo, este entorno multilingüe pasó a ser motivador y provechoso. A estas tres lenguas se unían la L1 y la cultura de origen de las alumnas, no presentes académicamente, que permitían, además, el desarrollo de la conciencia intercultural. En el caso de estas alumnas, "el estudio de la lengua materna se vería iluminado por el estudio de la lengua extranjera y viceversa"[17] (Hawkins 2002[18]). La afinidad lingüística y cultural, así como la proximidad vivencial, animaba a las alumnas a arriesgarse, asumir el error (corregido desde el refuerzo positivo) y avanzar.

En tercer lugar, hay que destacar la importancia de la adaptación de los objetivos y los contenidos en función de la edad e intereses y necesidades comunicativas de los aprendientes. Los objetivos y contenidos comunes del curso se establecieron en función de las características generales de las alumnas, que, como ya comenté con anterioridad, eran homogéneas de partida. Sin embargo, esta homogeneidad aparente se transforma en una heterogeneidad apremiante que exige adaptar los contenidos, para poder estimular tanto el desarrollo cognitivo de las alumnas como su motivación. Lo importante es que los estudiantes tengan oportunidades reales de producción que fomenten el desarrollo de las competencias pragmática y funcional. Esta especificidad de contenidos permitirá, entre otras cosas, trabajar de manera adecuada las estrategias de comunicación, aprendizaje y estudio.

En cuarto lugar, resulta fundamental la importancia de la coordinación entre el cuerpo docente. En el caso que nos ocupa, las alumnas necesitaban un apoyo lingüístico porque la adquisición no iba a ser espontánea en el marco escolar, sino que su instrucción formal era necesaria y urgente. No nos interesaba solamente que las alumnas se comunicasen en español y "salieran del paso", sino que queríamos formar a alumnas lingüística y curricularmente competentes, el aprendizaje del español era crucial por tanto para poder integrarse académica y socialmente. Como dice Millán Garrido (2005: 481), "no es lo mismo enseñar dos lenguas que enseñar en dos lenguas" y esa era nuestra tarea como docentes, enseñar a aprender en una L2/LE y potenciar la autonomía de las alumnas, en tanto que agentes sociales y hablantes interculturales.

Bibliografía

BAILINI, S. (2008): "El papel del profesor en el desarrollo de la conciencia metalingüística en aprendientes de lenguas afines", en *XIX Congreso Internacional de ASELE El profesor de español LE/L2*, Cáceres, 225-238.

CAPARRÓS, C. y C. BURNHAM (2010): *Superdrago 2, Curso de español para niños*, Madrid: SGEL.

DIMITRINKA N. (2012): "Apoyo lingüístico para el alumnado extranjero: programas y cara-

17. Las alumnas necesitaban una serie de puntos de referencia aplicables a su L1, ya que iban a aprender a describir formalmente el portugués desde el español, el inglés y el francés, lenguas de instrucción en su nuevo contexto educativo.
18. (Bailini 2008: 226).

cterísticas", *Marcoele: Revista de didáctica español como lengua extranjera*, 14, 1-7.
DOUGHTY, C. y E. VARELA (2009): "Atención comunicativa a la forma", en *Atención a la forma en la adquisición de segundas lenguas en el aula*, C. Doughty y J. Williams, Madrid: Edinumen, 127-152.
GALVÍN, I. *et al.* (2006): *Proyecto Llave Maestra. Español como segunda lengua. Educación Secundaria. Libro del alumno y Cuaderno de ejercicios. A1-A2 MCER*, Madrid: Santillana.
GARCÍA MATA, J. (2005): "Transferibilidad de la competencia pragmática. Implicaciones derivadas de la enseñanza de español como segunda lengua (E/SL) a niños inmigrantes", en *Actas XVI Congreso Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 298-307.
GRIFFIN, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*, Madrid: Arco/Libros, S.L.
HERNÁNDEZ R. (1996): "La traducción pedagógica en la clase de E/LE", en *Actas VII Congreso Internacional ASELE, Lengua y Cultura en la Enseñanza del Español a Extranjeros*, Almagro, 249-256.
HORTELANO, E. (2009): "El baile de disfraces", Serie *Colega lee* (nivel 1), Madrid: Edelsa Grupo Didascalia.
LUCENA SOTO, R. (2006): *Hablo español. Español para inmigrantes. Nivel inicial*, Madrid: Algaida Editores S.A. Grupo ANAYA.
MARTÍN MARTÍN, J. M. (2004): "La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 261-286.
MILLÁN GARRIDO, R. (2005): "Interferencias lingüísticas en el aprendizaje de una segunda lengua", en *Actas XVI Internacional ASELE La Competencia Pragmática o la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Oviedo, 481-485.
MUÑOZ LÓPEZ, B. (1997): "La enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado inmigrante en los niveles obligatorios de enseñanza (E.P y E.S.O)", en *Actas VIII Congreso Internacional ASELE La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera: del pasado al futuro*, Alcalá de Henares, 599-607.
PISONERO DEL AMO, I. (2004): "La enseñanza del español a niños y niñas", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1279-1302.
TRINDADE NATEL, T. B. (2002): "La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?", en *Actas XIII Congreso Internacional ASELE El español lengua del mestizaje y la interculturalidad*, Murcia, 825-832.
VILLALBA, F. y M. HERNÁNDEZ (2005): *Español Segunda Lengua, niveles A1-A2 MCER. Educación Secundaria*, Madrid: Grupo Anaya.
VILLALBA MARTÍNEZ, F. y Mª T. HERNÁNDEZ GARCÍA (2004): "La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares", en *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 1225-1258.