Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria

BELÉN MUÑOZ LÓPEZ
Asesora pedagógica
Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid

Introducción

Pensamos que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural para él extraño supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina miedo e inseguridad. Este es el caso de los niños y adolescentes inmigrantes, cuya situación de partida en el *nuevo país* y en el centro escolar no es fácil, ya que, en la mayoría de los casos, se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de interacción personales y sociales: las nuevas relaciones que tienen que establecer en el medio social y escolar, con los profesores —sin la jerarquía y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen— y con sus compañeros. En el caso de los alumnos no hispanohablantes la situación se complica aún más debido a que la lengua desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación al nuevo entorno. Además, el hecho de hablar otra lengua distinta tiende a ser percibido como una fuerte desventaja para la integración en la cultura mayoritaria y se conecta con los problemas derivados de una escolarización deficiente.

A causa de ello, se presupone que toda solución a estos problemas pasa por el rápido aprendizaje de la segunda lengua —siempre a expensas de la lengua materna—. Por tanto, la integración de estos niños en una clase normal y la capacidad para alcanzar los objetivos del curso depende sobre todo de su nivel de competencia en la lengua española. La lengua que los niños

inmigrantes hablan en casa no está representada en ningún caso en la evaluación escolar, por el contrario, es considerada como un obstáculo para el aprendizaje y para su integración.

Estas situaciones generan una tensión que aflora en los centros educativos, fundamentalmente en los de Educación Secundaria Obligatoria, donde se mezclan las dificultades pedagógicas o disciplinarias e incluso la delincuencia y donde el fracaso escolar se convierte en una constante; tal como afirman Bordieu y Passeron (1977), el fracaso es generador de más fracaso, como si de una herencia cultural se tratara.

Partiendo de las reflexiones anteriores, el planteamiento del siguiente artículo, incardinado en la situación socioeducativa que acabamos de definir, parte de la revisión de los diferentes factores que determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en un contexto escolar específico que se encuentra definido por la etapa educativa en la que se desarrolla —Educación Secundaria Obligatoria—, por el marco legislativo de referencia, por la idiosincrasia de los aprendices —inmigrantes de 12 a 16 años— y por la relación con los fines y propósitos que motivan el aprendizaje de la segunda lengua. De dicho análisis se extraen una serie de consecuencias a nivel educativo que fundamentan la elaboración de planteamientos metodológicos y didácticos adaptados a las necesidades de este colectivo de alumnos inmigrantes.

2. Contexto normativo

Aunque parece claro que:

> *(...) la escuela constituye la última instancia encargada de resolver los males sociales (...) ¿En que condiciones y según que modalidades la escuela puede asumir una función de integración? ¿Cuáles son los medios que la sociedad pone a disposición y cuáles son aquellos que el colegio puede dar?,*
>
> Abdallah-Pretceille (1992: 43)

no podemos separar la integración escolar de los jóvenes inmigrantes del plano económico, social y político. De hecho, el proyecto educativo escolar es indisociable del proyecto político y social colectivo. Por ello, todos los esfuerzos hechos únicamente en una dirección sin el consenso de todas las fuerzas políticas y sociales involucradas han de resultar transitorios y poco relevantes para el conjunto de la sociedad.

Las transformaciones de la realidad social española, que en pocas décadas ha pasado de ser un país con un enorme flujo de emigración a convertirse en

receptor de estos movimientos migratorios, ha cambiado la estructura y composición de muchos centros docentes. Esta nueva realidad cultural al tiempo que nos enriquece, crea una problemática y unas necesidades específicas.

En este sentido desde la aprobación en 1990 de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) ha habido un desarrollo legislativo que ha intentado dar respuesta a las nuevas necesidades que se han ido creando.

El Real Decreto 299/1996 de Ordenación de las Acciones Dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación, en cumplimiento de lo establecido en el Título V de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, regula las acciones dirigidas a prevenir y compensar las desigualdades que puedan producirse durante la permanencia del alumnado en la escolarización obligatoria. Dichas desigualdades pueden ser causadas por factores sociales, económicos, culturales, lingüísticos, etc. Uno de los objetivos prioritarios de este Real Decreto consiste en:

> *Facilitar la incorporación e integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando los procesos de exclusión social y cultural, desarrollando actitudes de comunicación y respeto mutuo entre todos los alumnos independientemente de su origen cultural, lingüístico, étnico y destacando los aspectos de enriquecimiento que aportan las diferentes culturas.*
>
> (Real Decreto 299/1996)

Este Real Decreto vincula las acciones y programas de atención al alumnado inmigrante a los programas de educación compensatoria. Sin embargo, las opiniones que genera la aplicación de dichos programas a la atención educativa del alumnado inmigrante resultan variadas, así por ejemplo:

> *Aplicar los modelos teóricos compensatorios y las prácticas derivadas de los mismos al tratamiento de los alumnos inmigrantes: considerar a estos alumnos deprivados socioculturalmente es inadecuado y perjudicial.*
>
> *Olvidar que los valores y actitudes de la educación intercultural han de ser objeto principal de aprendizaje de toda la población escolar: somos todos los ciudadanos los que tenemos que aprender a convivir, a respetar, a comunicar, a aceptar a las personas de diversas culturas.*
>
> Muñoz Sedano (1997: 36-37)

Según la legislación, el criterio fundamental que enmarca la integración del alumnado inmigrante es el de la normalización educativa, y así, el modelo elegido en lo referente a la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua es

también un modelo compensatorio, *(...) se establecen apoyos lingüísticos en el contexto del idioma materno, para incorporar el segundo idioma de manera paulatina y mantener el primero de forma transitoria* (Lovelace, 1995: 46).

Para ayudar a su desarrollo, estos programas de educación compensatoria establecen que los centros educativos, tanto de Educación Primaria como Secundaria, que integren alumnos inmigrantes en sus aulas tendrán unas dotaciones especiales, en cuanto a recursos económicos y humanos. En lo que se refiere a la plantilla, en los centros de Educación Primaria y los institutos de Educación Secundaria que desarrollen acciones permanentes de compensación educativa, la misma se incrementará con profesores de apoyo que desarrollarán programas específicos para la adquisición del español como segunda lengua.

Para permitir la conservación de la lengua propia y los contactos intelectuales y afectivos con su cultura de origen, el Estado español ha establecido una serie de convenios entre Marruecos y Portugal, países ambos que por su proximidad y condiciones socioeconómicas específicas suponen la principal fuente de población escolar inmigrante y no hispanohablante. Dichos convenios establecen que los centros de enseñanza que tengan una mayoría de alumnos marroquíes o portugueses podrán disponer de un profesor que fuera del horario lectivo imparta clases para reforzar la lengua materna de estos alumnos. Con la aprobación en el año 1996 del currículum oficial de religión islámica se permite la posibilidad de que esta materia sea impartida en los colegios y/o institutos que lo soliciten. El grave problema surge cuando la falta de recursos económicos hace que todas estas iniciativas no puedan llevarse a la práctica.

Tres años después de la aparición del Real Decreto de Compensación de las Desigualdades, el 28 de julio de 1999 se publica en el BOE la Orden Ministerial por la que se regulan las actuaciones de Compensación Educativa en Centros sostenidos con fondos públicos; en su desarrollo establece como destinatarios, entre otros grupos sociales, el caso del alumnado inmigrante y refugiado con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza. (Orden Ministerial de 22 de julio de 1999). Dicha Orden Ministerial no deja suficientemente claros aspectos tan importantes para la integración del alumnado inmigrante como son: el establecimiento de zonas de atención preferente en barrios con alta conflictividad social, la limitación del porcentaje de alumnos con dificultades por aula, el diseño de programas diferenciados acordes con las necesidades educativas de los grupos sociales a los que van dirigidos (programas de acogida del alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas, apoyos en lengua y cultura materna, programas específicos para alumnos con problemas familiares y sociales, etc.) y, por último, la formación del profesorado.

Con las transferencias en materia educativa a las distintas Comunidades Autónomas, este Real Decreto está siendo desarrollado y aplicado de formas

y maneras muy diferenciadas. En la Comunidad de Madrid se publica el 15 de octubre de 1999 en el BOCM la Orden por la que se regulan las acciones de Compensación Educativa (Orden del 15 de octubre de 1999 Consejería de Educación de la CAM), esta orden es muy similar en su planteamiento a la anteriormente citada del 22 de julio de 1999. Más recientemente, con la promulgación de la Resolución del 4 de septiembre de 2000 (BOCM nº 217, martes 12 de septiembre de 2000) la referida Consejería de Educación intenta establecer de una forma específica las acciones dirigidas a la atención del alumnado inmigrante en Educación Secundaria Obligatoria, para ello, propone un Documento de Evaluación de la Competencia Comunicativa del Alumnado Inmigrante, y así mismo plantea:

> *En el caso del alumnado inmigrante con desconocimiento del castellano, se podrá desarrollar un programa intensivo de aprendizaje de la lengua durante un periodo de un trimestre escolar, incrementando el número de ocho horas semanales de atención educativa en el grupo de apoyo,* establece también que *(...) el apoyo se podrá extender a otras áreas del currículo en función de las necesidades derivadas del nivel de competencia comunicativo-lingüística que presente.*
>
> Resolución de 4 de septiembre de 2000
> (BOCM, nº 17, martes 12 de septiembre)

No obstante, la coyuntura social, política y educativa, definida por el aumento significativo de la población inmigrante, los controles cada vez más estrictos que los países europeos establecen frente a estos flujos migratorios, así como el proceso de cambio que supone el actual debate sobre la futura Ley de Calidad, hacen presuponer un giro en los planteamientos anteriores hacia posturas educativas menos inclusivas y más selectivas que suponen un cambio de enfoque en relación con los actuales modelos integradores.

3. Características del proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar

El proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria se define, fundamentalmente, por la idiosincrasia de la situación de los alumnos alófonos enfrentados a contextos escolares específicos que deben aprender una lengua y una cultura diferentes con el fin de poderse comunicar y alcanzar satisfactoriamente una escolaridad obligatoria. Se trata, por tanto, de un proceso de transición cuyo objetivo último consiste en la capacitación del alumnado para lograr alcanzar un currículo determinado.

Evidentemente, dicho proceso de aprendizaje de la segunda lengua no es lineal, muy al contrario, se nutre de tres factores fundamentales: el desarrollo de la competencia comunicativa para poder desenvolverse en el universo sociocultural del país de residencia[1], la reflexión y aprendizaje de los elementos fundamentales que constituyen la lengua; y por último, la competencia escolar que permite progresar en el aprendizaje de los contenidos de las diferentes áreas curriculares.

En este sentido, está claro que el aprendizaje de la lengua constituye uno de los objetivos primordiales que debe tener en cuenta cualquier intervención educativa[2] con alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidentemente:

> *Un buen aprendizaje de la lengua es una condición indispensable para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales gracias a los cuales el niño desarrollará gradualmente sus comportamientos eficaces como lector y escritor. Estos le permitirán también organizar cada vez mejor su pensamiento y su reflexión personal e integrar los contenidos de enseñanza/aprendizaje vehiculados en la mayoría de los casos por un soporte lingüístico.*
>
> Forges y Braun (1998: 10-11)

Dicho proceso se encuentra definido por algunos factores a los que haremos referencia a continuación.

En primer lugar, en relación con la situación de aprendizaje, los alumnos inmigrantes se encuentran integrados en un proceso de *aprendizaje* formal que tiene lugar en el medio escolar, y, paralelamente, su vida cotidiana se desenvuelve en un contexto de inmersión, en el marco social del país de residencia, que propicia la *adquisición* sin intervención pedagógica. Son dos situaciones de encuentro con la lengua que se unen, se yuxtaponen y le confieren un estatus particular.

En segundo lugar, en relación con los fines por los que se aprende la segunda lengua, podemos manifestar que la segunda lengua en el medio escolar:

> *Es la lengua enseñada a los aprendices inmersos en la comunidad lingüística (...), teniendo en cuenta las especificidades de la enseñanza de la*

---

[1] La adquisición del idioma, desde mi punto de vista, va más allá del aprendizaje lingüístico. Éste permite el acceso a los códigos, tanto sociales como lingüísticos, de los sistemas de comunicación del centro y de la sociedad. En definitiva proporciona una clave del futuro éxito académico y social (LOVELACE, 1995: 29).

[2] *Para que los niños se desarrollen armoniosamente deben poder interactuar con el mundo que les rodea. Deben percibir lo que acontece a su alrededor, dar un sentido a sus percepciones, expresar lo que desean. La lengua es un medio de comunicación que el niño se apropia poco a poco y que adquiere de forma intuitiva, naturalmente, y aprende sistemáticamente en la escuela* (FORGES y BRAUN, 1998: 10-11).

segunda lengua en contextos escolares: la lengua (...) no es solamente objeto de estudio es al mismo tiempo herramienta de aprendizaje de otros objetos de estudio.

Marcus (1991: 12)

En tercer lugar, la lengua es un factor de socialización fundamental para estos alumnos inmigrantes, y es el centro educativo el motor de este proceso de integración, ya que el alumno inmigrante no sólo aprende las nuevas pautas culturales y lingüísticas a través del proceso formal de enseñanza, es el contacto con los compañeros, con los profesores, con la comunidad educativa en general, la verdadera fuente de la que se nutre todo el proceso educativo de este alumnado inmigrante. En este sentido, abogamos por el carácter integrador e inclusivo de la escuela, ya que pensamos, siguiendo a Lovelace (1995), que no es lo mismo proporcionar la formación y el apoyo lingüístico en el contexto de los contenidos de aprendizaje y del desarrollo evolutivo y social del alumnado.

En cuarto lugar, destacamos la importancia que ostentan los factores afectivos en el proceso de enseñanza/ aprendizaje de la segunda lengua, estos se encuentran definidos por las motivaciones que los aprendices presentan para aprender la nueva lengua y por el papel que esa lengua tiene en el universo del aprendiz y las relaciones con ella establecidas. El hecho de encontrarse en una situación que obliga al aprendizaje de la nueva lengua, en un contexto social que imponen unas prácticas culturales y lingüísticas e infravalora las propias del país de origen, motiva situaciones variadas que oscilan entre el rechazo al aprendizaje de la segunda lengua hasta la asimilación total de la misma, en un intento de camuflar los orígenes lingüísticos y culturales. Un alumno marroquí expresaba dicha situación de la forma siguiente:

> *El español es para mí es una lengua que me ayuda a descubrir una sociedad: sus costumbres, sus tradiciones, su religión y sus creencias.*
>
> *Si aprendo español podré lograr la integración dentro de la sociedad española y no estar aislado.*
>
> *Mediante el español podré saber las diferencias que hay entre mi lengua, mi mentalidad, mis costumbres y mi religión y la sociedad española, sus costumbres y su mentalidad. saber que hay entre mi lengua, mi mentalidad...*

Aprender español.

En quinto lugar, para definir las características específicas que presenta la lengua escolar resulta necesario establecer un panorama específico que determine las necesidades de aprendizaje del alumnado. Éstas varían sustan-

cialmente en función de dos factores diferenciados: los conocimientos lingüísticos previos, en relación con la segunda lengua y el corpus de conocimientos de estrategias de aprendizaje y destrezas transferibles de su escolarización anterior.

Por ello, resulta determinante el tiempo de permanencia en el país de acogida, puesto que los alumnos que acaban de tomar su primer contacto con la lengua necesitan alcanzar urgentemente una competencia comunicativa básica que les permita realizar los intercambios lingüísticos necesarios en la comunicación cotidiana, como muestra el texto que presentamos a continuación en el cual una alumna de segundo curso de Educación Secundaria relata sus dificultades iniciales en relación con el aprendizaje de la segunda lengua.

A mi no mi resulta nada deficil la unica cosa que es muy de[i]ficil y que nuca jamás en mi vidad boy aolvidar la es compañeros de clase nunca boy a olvidar el idioma que estaban hablando con nosotras mi amiga y yo. Peus nada, no hase falta cuentar más no quiero pensar ha pasado en mi vida y nada más de esta Problema lo que más todo facil.

Dificultades iniciales en relación con el aprendizaje de la segunda lengua.

Por el contrario, aquellos alumnos que aun teniendo unos conocimientos básicos en la segunda lengua tienen serias dificultades a la hora de *(...) comprender al profesor y la lengua de los manuales escolares (...) aprender y utilizar una lengua abstracta y académica específica de ciertas disciplinas* (Brown, 1998: 46), presentan unas necesidades de aprendizaje de conocimientos lingüísticos específicos en relación con la lengua utilizada en situaciones escolares concretas, como relata una alumna magrebí:

A mi lo que resulta más dificl En el instituto en el calase del ciencias naturales porque no entendía nada y cuándo mi dice alguien algo no entienDo nada y cuándo mi pongo colorada y los alumnos siempre rellen [rien] de mi De una amiga mia tambien y cuándo llegi tarde tenia justificante pera no puedo hablas y cuando mi sulta aluigen yo queria dicerle algo pera no puedo por eso ahora yo prendedo muchas cosas por los profesores y tambien por los alumnos por que hablan mucho (levantate, callate...) y luego empieso de aprender.

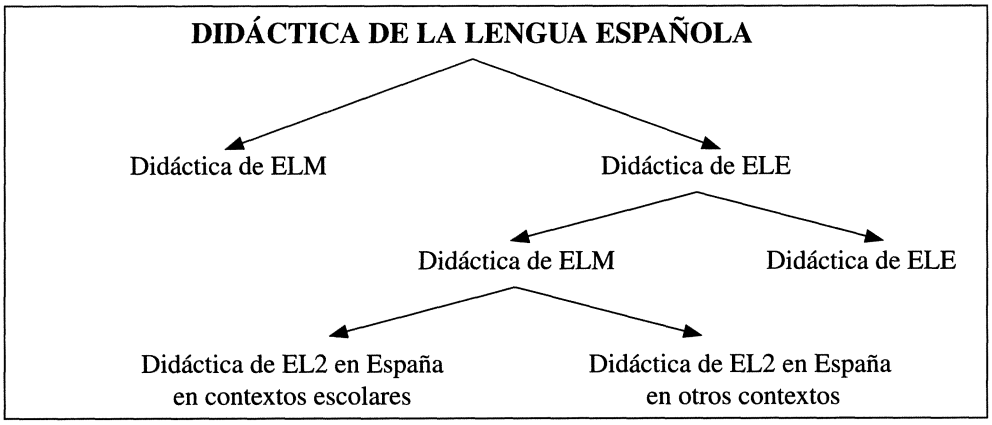
Necesidades de aprendizaje basadas en situaciones escolares concretas.

Igualmente, el nivel de escolarización alcanzado en el país de origen desempeña un papel fundamental en el aprendizaje de la nueva lengua en el medio escolar, ya que:

> (...) *cuando la escolarización en lengua materna ha estado bien desarrollada, en situación de transferencia una parte de las adquisiciones en lengua materna son transferidas a la segunda lengua. La tarea debe ser en este nivel fundamentalmente conceptual, aunque el aprendiz no disponga de todos los conocimientos lingüísticos para traducirla. Es así como el aprendizaje de la lengua toma sentido. Pero, por el contrario, se observa en las clases que si un alumno tiene dificultades con la lengua el profesor supone que sus conocimientos a nivel conceptual son igualmente insuficientes y por tanto el trabajo que propone para él es demasiado fácil y poco motivador.*
>
> Boyzon-Fradet (1997: 70)

Sin embargo, aunque destacamos la importancia del diagnóstico previo de capacidades, manifestamos la dificultad de realizar dicha labor porque no disponemos en la mayoría de los casos de la herramienta lingüística necesaria: desconocemos su lengua y ellos la nuestra. Al mismo tiempo no existe una lengua puente mediante la cual podamos realizar algún tipo de comunicación, ni poseemos los conocimientos socioculturales necesarios que nos permitan hacer una adecuada evaluación de las adquisiciones anteriores: *la evaluación de las competencias en francés y matemáticas y las aptitudes intelectuales de los adolescentes recién llegados presentan numerosas dificultades del orden lingüístico y cultural.* (Dosnon y otros, 1993: 75).

Por consiguiente, si tenemos en cuenta los factores antes señalados, podemos inferir que la situación de la enseñanza del español como segunda lengua en el medio escolar se podría plantear del siguiente modo:



La situación de la enseñanza del español segunda lengua en el medio escolar.

En consecuencia, pensamos que:

(...) la lengua del país de acogida, lengua extranjera para los inmigrantes, debe ser enseñada como lengua extranjera, pero sin perder de vista que esta constituye la lengua materna de la sociedad en la cual la población inmigrante está inmersa.

Porcher (1984: 143)

4. Criterios didácticos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria

Al hilo de las reflexiones anteriores, pensamos que una didáctica apropiada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar dirigida a alumnado inmigrante, debe apoyarse en los siguientes parámetros: las características del contexto administrativo y político en el cual se desarrolla el proceso de escolarización, las peculiaridades que presenta el centro educativo donde los alumnos se integran, la idiosincrasia del alumnado y las características que el medio escolar impone a la segunda lengua.

Por tanto, el proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar para alumnos inmigrantes debe incorporarse al conjunto de las actuaciones necesarias que un centro educativo debe poner en marcha ante la llegada del alumnado inmigrante y que afectan a toda la comunidad educativa y a la globalidad de ámbitos en los que se desenvuelve la vida escolar, sin las cuales, dicho proceso, resultará aislado del contexto en el cual se desarrolla y, de igual modo, su eficacia estará mediatizada por la escasa adaptación del alumnado al marco escolar.

El centro escolar debe asumir las peculiaridades —organizativas, didácticas, metodológicas, evaluativas, interculturales, etc.— que comporta la presencia de alumnado inmigrante procedente de otros países con lenguas y culturas diversas y conseguir que el alumno comprenda el funcionamiento del centro educativo para facilitar su adaptación e integración con los compañeros y profesores.

Para ello, es necesario que el Proyecto Educativo de Centro (PEC)[3] incorpore la realidad cultural y lingüística de un alumnado diverso, planificando distinto tipo de actuaciones que desarrollen los principios y valores de la educación intercultural.

---

[3] "El PEC (Proyecto Educativo de Centro) es una propuesta integral para dirigir un proceso de intervención educativa en una institución escolar. Ser integral supone que abarca todos los ámbitos de gestión: técnico, didáctico, administrativo, de gobierno y de servicios" (MUÑOZ SEDANO, 1997: 183).

Siguiendo a Muñoz Sedano, podemos afirmar que:

> *Todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: primero, cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualizada), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; segundo, cómo deben ser estos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades, destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad.*
>
> Muñoz Sedano (1997: 183)

El PEC, además, debe ser el marco general a partir del cual se diseñarán las medidas necesarias para la adaptación del alumnado inmigrante al centro. Es importante que estas medidas cuenten con el consenso de toda la comunidad educativa: claustro de profesores y consejo escolar.

Dichas medidas harán referencia a los siguientes aspectos:

1. En relación con el alumnado, será necesario facilitar todo el proceso de acercamiento a las nuevas pautas culturales y escolares. Hacerle partícipe de nuestras expectativas respecto a su escolarización, de los objetivos propuestos para su aprendizaje y del funcionamiento del centro y del sistema educativo del país donde reside. Paralelamente, dentro del abanico que forman los distintos contenidos y objetivos integrados en el currículo, se priorizarán aquellos que faciliten y promuevan la participación de los alumnos en situaciones comunicativas donde, paulatinamente, puedan ir desarrollando las competencias lingüísticas adquiridas.
2. En relación con el profesorado, será necesaria una toma de conciencia del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por los diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, normas de convivencia, etc. Para ello, resulta fundamental la formación inicial y continua en relación con la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas. Finalmente, resaltamos la importancia del trabajo en equipo —tutores, profesores de las distintas áreas, apoyos, etc.— y la coordinación entre distintos departamentos —departamentos didácticos, departamento de orientación, etcétera—.
3. La participación de las familias en el medio escolar es una medida importante para facilitar la adaptación plena del alumnado. Por tanto, resultará fundamental arbitrar medidas que favorezcan el acercamiento de los

padres y madres al centro educativo, aunque este se vea mediatizado por múltiples factores relacionados tanto con la disponibilidad por motivos laborales como por cuestiones de tipo cultural y/o de desconocimiento de la lengua.

En conclusión, resulta absolutamente necesario que el centro educativo, consciente de la nueva realidad multicultural y plurilingüe presente en sus aulas, arbitre las medidas organizativas necesarias[4], recursos humanos y materiales —organizaciones horarias, tipología de agrupamientos— para llevar a cabo de forma efectiva el proceso de adaptación de estos alumnos al centro y, en consecuencia, el aprendizaje de la segunda lengua.

4. Planteamientos metodológicos para la enseñanza del español como segunda lengua en Educación Secundaria Obligatoria

Pensamos, siguiendo al profesor Díaz-Corralejo (2002), que un proyecto de enseñanza de segundas lenguas debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra, que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los alumnos y a las exigencias de utilización de la segunda lengua. Del mismo modo, debe vincularse a un planteamiento epistemológico, educativo y social determinado.

Para ello, a la hora de definir un modelo metodológico adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar partimos, a nivel epistemológico, de una concepción funcional-pragmática de la lengua como:

> *Un instrumento de producción de significación y de negociación de esa significación en situaciones de interacción. Esto es así porque cada lengua, y dentro de ellas cada uno de los códigos que los hablantes utilizan, es el vehículo de cada memoria histórica de cada comunidad nacional y, en lo que se refiere a códigos, de cada clase o grupos social de esa comunidad, y también de la experiencia individual del hablante.*
>
> Atienza Merino (1993: 187)

[4] La Comunidad de Madrid realiza una propuesta sobre organizaciones específicas en centros de ESO con actuaciones de compensación educativa en la Resolución del 14 de septiembre de 2000, de la Dirección General de Promoción Educativa, por la que se dictan instrucciones para la organización de las actuaciones de compensación educativa en la etapa de Educación Obligatoria en los centros docentes sostenidos con fondos públicos de la Comunidad de Madrid. (BOCM 12-9-00).

De igual modo, nuestro planteamiento didáctico se fundamenta en el uso de la lengua, fruto de la interacción cotidiana en el marco escolar, que impone unas necesidades comunicativas muy específicas, en las que se encuentran inmersos los alumnos inmigrantes. Dicho contexto da lugar a un proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua bipolar, puesto que la adquisición —nacida del contacto con los otros, las relaciones familiares, sociales, los medios de comunicación, etc.— se complementa con las estrategias y procedimientos que conlleva el aprendizaje formal. Por tanto, nuestra metodología para la enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua a alumnos inmigrantes de Educación Secundaria Obligatoria parte del análisis de dichas necesidades de comunicación, que, según Díaz-Corralejo y Russell (2001)[5] se resumen en cuatro niveles: necesidades fisiológicas y de supervivencia, desarrollo de aprendizajes de estrategias y metalenguajes, desarrollo de estrategias de tipo cultural, estrategias avanzadas de tipo afectivo, cognitivo e intelectual (percepciones y visiones del mundo y de las cosas).



Pirámide de necesidades de comunicación.

Consecuentemente, nuestra intervención didáctica se debe encaminar al desarrollo de estrategias de aprendizaje que permitan dar una respuesta educativa adaptada a dichas necesidades, de acuerdo con los siguientes criterios:

[5] De acuerdo con la pirámide de MASLOW (1985).

- El diseño de marcos funcionales que generen unos contenidos que den respuesta a las necesidades de comunicación —*fisiológicas y de supervivencia*— surgidas de la interacción global y cotidiana: el instituto, la familia, el barrio, las relaciones interpersonales de supervivencia, etcétera.
- El desarrollo del aprendizaje de metalenguajes, la necesaria reflexión sobre la lengua y el de las destrezas y estrategias necesarias en el mundo escolar.
  Desde un enfoque que, siguiendo a Sonsoles Fernández (1987: 56-57), permitiera al alumno apropiarse poco a poco de las estructuras lingüísticas de la clase, el recreo, las tareas escolares, la literatura, los lenguajes académicos, etc.; mediante ejercicios de dominio y reflexión gramaticales sobre los temas y contenidos del interés y experiencia de los alumnos.
- El aprendizaje de nuevos comportamientos culturales sobre los esquemas de los ya aprendidos mediante la puesta en marcha de proyectos de carácter intercultural que fomentaran el desarrollo de la competencia intercultural.
- La reflexión crítica sobre la propia experiencia, el sistema de valores y normas, las actitudes y las creencias de los dos mundos que rodean al alumno inmigrante: el del país de origen y el del lugar de residencia.

Para ello, siguiendo a Tann (1990), nos planteamos una metodología basada en módulos de aprendizaje con el fin de dar una organización lógica a los contenidos de enseñanza, integrar el desarrollo de las destrezas interpretativas y productivas y conectar los contenidos con actividades significativas que faciliten el descubrimiento y la generalización de hipótesis de aprendizaje.

En relación con el desarrollo de las destrezas de expresión y comprensión oral y escrita, aunque partimos de una concepción lingüístico-comunicativa en la cual se plantea una integración en igualdad de condiciones dentro de la jerarquía oral/escrito, resulta evidente que las diferencias en cuanto a conocimientos escolares de nuestros alumnos dificultan la marcha en paralelo de las destrezas orales y la escritas. Por un lado, la oralidad está estrechamente relacionada con el contexto de uso y la satisfacción de las necesidades básicas y no puede ser relegada al ritmo del desarrollo escrito, fundamentalmente en el caso de los alumnos analfabetos o escasamente escolarizados. Por otra parte, el mundo escolar exige una gestión escrita compleja que requiere una alta madurez conceptual, interactiva, lingüística y metalingüística, y todo ello porque:

> *Aprender el lenguaje escrito, y especialmente aprender a escribir textos informativos y argumentativos, implica también aprender a tomar su*

propia actividad de lenguaje y el producto de la misma como objeto... Las posibilidades autorreflexivas del lenguaje son mediadores poderosos del comportamiento lingüístico para la adquisición del escrito.

Schneuwly (1985:201)

Y todo ello, dentro de un planteamiento *constructivist*a, en el cual se propugna partir de los conocimientos previos de los alumnos con el fin de que la nueva información se integre dentro de los conocimientos que ya posee, de forma que el aprendizaje resulte *significativo* (Ausubel y otros, 1978). Concretamente, siguiendo a Díaz-Corralejo y Russell (2001), partimos de que en los intercambios comunicativos entre humanos ningún hablante es completamente ignorante. Por tanto, es necesario tomar como punto de partida para el aprendizaje de la segunda lengua todo el bagaje de conocimientos previos que los alumnos poseen. Con ello, nuestro objetivo se centra en lograr una aprendizaje significativo e interesante que consiga realmente motivar a los alumnos y dotarles de unos conocimientos sociolingüísticos prácticos que le permitan su integración en el medio social y académico. A continuación mostramos un ejemplo de actividades significativas: recetas de cocina típica del país de origen, expresión de gustos y deseos:

La harira

Apio, calabaza, carne de cordero, garbanzos, zanahorias, aceite de oliva, azafrán, cebolla.

Se hace un sofrito con la cebolla y el aceite y la carne y después se mezclan las verduras a fuego lento.

Es la cena típica del Ramadán

Me gusta la gente que me ayuda, como el abogado y Cruz Roja.

Me gusta hablar español.

No me gusta vivir en un hostal, quiero vivir en casa con mis amigas.

No me gusta estar separad de mis hermanos, quiero estar con ellos aquí en España.

No me gusta que mi madre trabaje en una casa, me gustaría que trabajara en Gas, como en Marruecos.

Me gustaría tener papeles como toda la gente

Lo que me gusta de España.

Dentro de este proceso, nos parece fundamental tener en cuenta, por las implicaciones metodológicas que conlleva, el que, siguiendo a Felix y Hahn (1985) y Gaonach'h (1991), la mayoría de los errores que cometen, tanto los niños en L1 como los alumnos en L2, constituyen un fenómeno típico en ambas adquisiciones; errores que, si se analizan detenidamente, arrojan indicaciones interesantes sobre los procesos de apropiación del lenguaje y la gramática implícita transitoria, elaborada por el alumno en ese estadio y responsable de sus producciones. Por tanto, si el alumno elabora un sistema lingüístico propio[6] en su proceso de aprendizaje de la segunda lengua, será normal que se produzcan errores, estos formarán parte del proceso de enseñanza/aprendizaje. En este sentido, pensamos, siguiendo a Frei (1979), que la didáctica de la lengua puede sacar partido a las *faltas*, por ello, la recriminación en sí misma no es rentable, se trata de buscar las causas, desde un punto de vista analítico y con ello proponer soluciones eficaces.

Finalmente, dentro de nuestros planteamientos metodológicos, el día a día en el aula y el contacto continuado con nuestros alumnos nos muestran la importancia de dos factores fundamentales que marcan el desarrollo de los contenidos y el planteamiento de las diferentes actividades y tareas: la flexibilidad y la afectividad.

Las peculiaridades que impone el contexto escolar y las características socioeconómicas determinadas por la situación de inmigración de nuestros alumnos motivan una implicación del docente que supone una fuerte proyección de ideales diversos, utopías individuales y una gran dosis de subjetividad y afectividad que enmarca todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es decir, cualquier planteamiento didáctico —actividad, proyecto, contenido a desarrollar, tarea— puede ser inmediatamente postergado o sustituido por una demanda urgente de los alumnos —*profesora: necesito rellenar estos papeles*—, por una situación de emergencia personal —sustituir la hora de clase por una visita a la farmacia, al médico—, por una situación dramática —el consuelo por la muerte en accidente del padre—.

5. Conclusiones

Por último, del desarrollo de los epígrafes anteriores podemos inferir que el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua presenta las siguientes características.

En primer lugar, resulta prioritario el aprendizaje de la segunda lengua como punto de partida primordial para la integración de los alumnos. Como tal,

---

[6] Competencia transitorial CORDER (1967).

el aprendizaje de esta nueva lengua no debe contemplarse exclusivamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural que se inscribe en un proceso de integración global, es decir:

> *En una perspectiva de inserción y de integración, la adquisición de una buena competencia lingüística no se debe plantear únicamente desde el aprendizaje y la didáctica. También debe relacionarse con una política de diversificación lingüística en relación con los regionalismos, la inmigración y la construcción europea. Herramienta de comunicación, una lengua no puede cumplir su función sin que los individuos y los grupos se reconozcan como sujetos portadores y productores de identidades propia*
>
> Abdallah-Pretceille (1992: 69)

El aprendizaje del nuevo idioma es un aspecto más, aunque de una gran importancia, dentro del proceso que los inmigrantes han de acometer cuando se incorporan a la nueva sociedad y a la nueva escuela. Los otros elementos que componen el espectro son: el social y el académico. Por una parte, estos alumnos tienen que alcanzar los mismos objetivos educativos que el resto, pero en una lengua que desconocen y que lleva mucho tiempo dominar perfectamente; para ello deben realizar continuamente una labor suplementaria de aprendizaje de nuevos códigos lingüísticos y culturales. En este sentido, no se trata de reducir los aprendizajes por desconocer el idioma, más bien de llegar a desarrollar altas competencias comunicativas que les permitan acometer tareas académicas y sociales. Al mismo tiempo, la evolución positiva de ambos factores —académicos y sociales— y el reconocimiento y valoración de su idiosincrasia cultural les facilitará el desarrollo de su nivel de autoestima; más específicamente, el proceso de enseñanza-aprendizaje del nuevo idioma va a influir de una forma cíclica en el éxito académico y en la integración social de estos alumnos, formando un todo indisociable que condiciona nuestros planteamientos didácticos y nuestras herramientas metodológicas para la enseñanza de la segunda lengua.

Finalmente, siguiendo a Merino Fernández y Muñoz Sedano (1995), pensamos que cualquier intervención didáctica en relación con la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en una escuela pluricultural debe plantearse desde los parámetros de una pedagogía multicultural basada en distintos principios antropológicos (identidad, diálogo y diversidad), epistemológicos (valores universales) y pedagógicos (programas educativos efectivos). Por tanto, la escuela debe respetar y desarrollar el sentido de la identidad personal y cultural, lo que se logra con una *(...) educación respetuosa con la diversidad cultural que incluya la posibilidad de cultivar plenamente la cultura propia como garantía de identificación personal para el sujeto y de pervivencia cultural para el grupo* (Sarramona, 1993: 34- 35).

6. Bibliografía

ABDALLAH- PRETCEILLE, M. (1992), *Quelle école pour quelle intégration?*, París, Hachette.

ATIENZA, M. (1993), "Propuesta de francés", *Propuesta de secuencias de lengua extranjera*, Escuela española-MEC, Madrid, pp. 177-252.

AUSUBEL , D. y otros (1978), *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo*, México, Trillas.

BORDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1977), *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza,* Barcelona, Laia.

BOYZON-FRADET, D. (1997), "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondammental pour les enfants issus de l'immigration", *Migrants-Formation,* CNDP, Montrouge, pp. 67-85.

BROWN, F. (1998), "Langue et échec scolaire au Royaume-Uni", en G. FORGES y A. BRAUN (Eds.), *Enseigner et apprendre la langue de l'école: Vers une culture de la réussite pour tous,* París-Bruselas, De Boeck-Université, pp. 47-58.

CORDER, S. P. (1967), "The significance of Learners' Errors", *IRAL*, 5, 4, pp. 161-170.

DOSNON, F. y otros (1993), "L'accueil scolaire des jeunes étrangers: nouvelles approches", *Migrants-Formatión*, París, CNDP, pp. 75-89.

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

DÍAZ-CORRALEJO, J. (2002), "Reflexiones sobre la didáctica de la enseñanza/aprendizaje de la lengua y la literatura", *Arbor*, CLXXIII, 68, pp. 129-152.

FELIX, S. y HAHN, A. (1985), "Natural Processes in Classroom Second-language Learning", *Applied Linguistics*, 6, 3, Oxford University Press, pp. 223-238.

FERNÁNDEZ, S. (1987), *Didáctica de la gramática,* Madrid, Narcea.

FORGES, G. y BRAUN, A. (1998), *Enseigner et apprendre la langue de l'école: Vers une culture de la réussite pour tous,* París-Bruselas, De Boeck Université.

FREI, H. (1979), *La grammaire des fautes,* París, Gautier.

GAONACH'H, D. (1991), *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère,* LAL, Hatier/Didier.

LOVELACE, M. (1995), *Educación multicultural (Lengua y cultura en la escuela plural),* Madrid, Escuela Española.

MARCUS, C. (1991), *Le francais langue seconde au collège: innovation pédagogique national,* París, MEN/DLC 15.

MASLOW, A. (1985), *The Farther Reaches of Human Nature,* Nueva York, Viking Press.

MERINO FERNÁNDEZ, J. y MUÑOZ SEDANO, A. (1995), "Ejes de debate y propuestas de acción para una pedagogía intercultural", *Educación intercultural. Revista Educación,* Madrid, CIDE-MEC, pp. 127-163.

MUÑOZ SEDANO, A. (1997), *Educación intercultural,* Madrid, Escuela Española.

PORCHER, L. (1981), *L'éducation des enfants de migrants en Europe,* Estrasburgo, Consejo de Cooperación Cultural del Consejo de Europa.

SARRAMONA, J. (1993), "Los programas de inmersión lingüística, una estrategia de integración cultural en Cataluña", en P. FERMOSO (Ed.), *Educación Intercultural: la Europa sin fronteras,* Madrid, Narcea, pp. 173-185.

SCHNEUWLY, B. (1985), "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant", en B. SCHNEUWLY y J. P. BRONCKART (Eds.), *Vygotsky aujourd'hui,* Neuchatel, París, Delachaux et Nestlè, pp. 169-201.

TANN, C. S. (1990), *Diseño y desarrollo de unidades didácticas en la escuela primaria*, Madrid, Morata.

español
más claro



CURSO DE ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

Raquel Pinilla

- Una nueva propuesta comunicativa basada en el trabajo de las cuatro destrezas.
- Introducción graduada de los contenidos gramaticales mediante cuadros esquemáticos claros.
- Incluye cuaderno de ejercicios y material audio (CD o casete).

SGEL SOCIEDAD GENERAL ESPAÑOLA DE LIBRERÍA, S.A.