

monografías

**LA ENSEÑANZA DE
ESPAÑOL A
INMIGRANTES
EN CONTEXTOS
ESCOLARES**



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

monografías



LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

María Jesús Cabañas Martínez

ASELE
Colección Monografías nº 11
Málaga, 2008

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

Secretaría de Estado de Educación y Formación

Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Información y Publicaciones

Fecha de edición: 2008

NIPO.: 660-08-056-0

ISBN: 978-84-369-4586-7

Depósito legal: M-43642-2008

Impime: Estugraf S.L.

Catálogo de publicaciones del MEPSYD

<http://www.mepsyd.es/>

Catálogo general de publicaciones oficiales

www.060.es

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS	9
INTRODUCCIÓN	11
1. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: ELE/ EL2	15
1.1. Características de los alumnos inmigrantes y diferencias frente a otros aprendices	15
1.2. Términos que entran en juego	17
1.2.1. Ámbito anglosajón	17
1.2.2. España	19
2. FACTORES DE INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL POR PARTE DE ALUMNOS INMIGRANTES EN I.E.S	21
2.1. Factor afectivo	21
2.1.1. Introducción: importancia del factor afectivo	21
2.1.2. Choque cultura	21
2.1.3. Concepto de factor afectivo. Aportaciones de Krashen a su estudio	22
2.1.4. Elementos que conforman la dimensión afectiva	24
2.1.4.1. Grado de extraversión / introversión	24
2.1.4.2. Autoestima	25
2.1.4.3. Capacidad de empatía	26
2.1.4.4. Tolerancia a la ambigüedad	27
2.1.4.5. Ansiedad	27
2.1.4.6. Motivación	30
2.1.5. Hipótesis de la pidginización de Schumann	32
2.2. La influencia de la L1 en el aprendizaje de la L2	34
2.2.1. Hipótesis del análisis contrastivo	34
2.2.1.1. Hipótesis débil e hipótesis fuerte	36
2.2.1.2. Problemas del análisis contrastivo y su aplicación a la L2	37
2.2.1.3. Aplicaciones pedagógicas del análisis contrastivo	38
2.2.2. Otras teorías sobre la relación entre L1 y L2	39
2.2.3. El papel de la L1 en el aprendizaje de la L2 en el caso de los inmigrantes. Los programas de mantenimiento	41

2.3. Las estrategias de aprendizaje	45
2.3.1. Concepto	45
2.3.2. Tipos de estrategias en el aprendizaje de lenguas extranjera	48
2.3.3. Las estrategias de aprendizaje en el Marco de Referencia Europeo	52
2.3.4. Estilos de aprendizaje	54
2.4. La edad	55
2.4.1. Incidencia de la edad. Aspectos que influyen en el aprendizaje	56
2.4.1.1. Edad del aprendiz y duración del proceso	56
2.4.1.2. Edad de llegada y tiempo de permanencia en el país	57
2.4.2. Influencia de la edad en niveles lingüísticos concretos	59
2.4.3. La adolescencia y el aprendizaje de lenguas	63
2.4.4. Explicaciones de la influencia de la edad	66
3. ACTUACIONES INSTITUCIONALES QUE REGULAN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 EN CONTEXTOS ESCOLARES	71
3.1. Introducción	71
3.2. Medidas generales	71
3.3. Las aulas ALISO en la ciudad de León	74
3.4. Conclusión: medidas tomadas en otras CC.AA.	78
4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL	79
4.1. El término “intercultural”	79
4.2. Multiculturalidad e interculturalidad	82
4.3. Otros términos relacionados	83
4.4. La educación intercultural	85
5. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS	89
5.1. Metodología	89
5.2. Datos estadísticos	91
5.3. Influencia de la lengua materna	93
5.4. Edad	103
5.5. Estrategias de aprendizaje	107
5.6. Factor afectivo	119
5.7. Motivación para el aprendizaje de idiomas	123
5.8. Otros datos. Las clases de refuerzo	127
5.9. Opinión de los profesores	127
6. CONCLUSIONES	135
ANEXO	137
BIBLIOGRAFÍA	141

*Con todo el cariño, a mis padres y a tata.
Gracias*

• sidad, pero a la uniformidad racial
 • y cultural, desconocen, en muchos
 • casos, la forma de atender a este
 • nuevo tipo de estudiantes.

• Las dificultades son mayores, si
 • cabe, en los centros de educación
 • secundaria, puesto que los alumnos
 • que se incorporan a ellos han de
 • sumar a la situación de cambio que
 • están viviendo el hecho de encon-
 • trarse en una etapa vital crítica
 • como es la adolescencia. Esto
 • puede repercutir en su ritmo acadé-
 • mico, en las relaciones con sus
 • compañeros y en el aprendizaje de
 • nuestro idioma, pieza clave para
 • que ambos, estudios y relaciones
 • sociales, se desarrollen con éxito.

• En este aspecto, la enseñanza de
 • español ha visto abierto un nuevo
 • campo de aplicación, orientándose
 • hacia la investigación y el análisis
 • de esta situación, con el fin de en-
 • contrar soluciones a los problemas
 • que puedan surgir y de abrir nuevas
 • sendas por las que encaminar esta
 • enseñanza.

• En este marco se sitúa este tra-
 • bajo de investigación, que pretende
 • ofrecer un panorama general acerca
 • de la situación de la enseñanza de
 • español como segunda lengua en
 • los institutos de la ciudad de León.
 • He decidido limitarme a los centros
 • de educación secundaria porque,
 • dentro de los contextos escolares y
 • académicos, es uno de los sectores
 • donde pueden surgir más dificulta-
 • des, debido en buena medida,
 • como ya he dicho, a la edad de los

aprendices. Por otra parte, en nu-
 merosas comunidades autónomas
 de España se han adoptado medi-
 das para regular el proceso de en-
 señanza-aprendizaje de español en
 estos casos. Castilla y León, a pesar
 de no ser una de las regiones donde
 más inmigración hay, ha experi-
 mentado un notable aumento de
 esta en los últimos cinco años. Esto
 ha llevado a la puesta en marcha de
 medidas orientadas en el mismo
 sentido, aunque es necesario y útil
 conocer de primera mano y en una
 situación real cómo se está lle-
 vando a cabo de manera efectiva
 esa enseñanza.

He restringido la investigación a
 la ciudad de León debido, en primer
 lugar, a que es el mayor centro re-
 ceptor de inmigrantes de la provin-
 cia, según datos de la propia Junta
 de Castilla y León; y, en segundo
 lugar, a que, a pesar de ello, el nú-
 mero de no hispanohablantes en las
 aulas aún es reducido en compara-
 ción con otras zonas de nuestro
 país, por lo que puede ser el mo-
 mento apropiado para tomar las de-
 cisiones más adecuadas, después de
 examinar a fondo la situación real
 que se vive en los centros escolares.
 Además, la capital de la provincia
 es el único sitio donde se ha comen-
 zado a aplicar en el curso 2004-
 2005 el programa de atención a
 inmigrantes conocido como ALISO,
 por lo que puede resultar interese-
 sante conocer de cerca su funciona-
 miento. En este sentido, he incluido
 las medidas institucionales tomadas
 en Castilla y León, para poder situar

las acciones de estas aulas en el marco apropiado.

Para llevar a cabo esta tarea, he realizado un trabajo de campo basado en la visita a los institutos de la ciudad, realizando encuestas a los no hispanohablantes y entrevistando a los docentes. Las preguntas de las encuestas se han basado en los factores de más influencia en el aprendizaje o adquisición de una L2, tales como la lengua materna, la situación afectiva, las estrategias de aprendizaje o la influencia de la edad. Por ello, en primer lugar he tratado de recoger, de forma resumida, las teorías existentes en torno a dichos aspectos, para explicar posteriormente, en función de ellas, los resultados de las encuestas. De esta manera, he obtenido un perfil del tipo de alumnado inmigrante que acude a los institutos de nuestra ciudad, aunque sin olvidar que presenta características bastante heterogéneas, por lo que las conclusiones solo pueden to-

marse como aproximativas, ya que cada individuo presenta distintas peculiaridades.

Asimismo, he incluido al principio algunas indicaciones y precisiones terminológicas presentes en el panorama actual de la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua, como la distinción entre los términos ELE y EL2. Por último, he realizado una breve alusión a los rasgos más importantes de la enseñanza intercultural como modelo paradigmático para la educación en la convivencia, la tolerancia y el respeto entre distintas razas, lenguas y culturas.

Para terminar, quiero destacar nuevamente la colaboración desinteresada de todos los profesores y alumnos de los institutos de nuestra ciudad, que han realizado las encuestas y contestado las preguntas con paciencia y sin los cuales no se habría podido llevar a cabo este trabajo de investigación.

Capítulo 1. ACLARACIÓN TERMINOLÓGICA: ELE / EL2

1.1. CARACTERÍSTICAS DE LOS ALUMNOS INMIGRANTES Y DIFERENCIAS FRENTE A OTROS APRENDICES

En la actualidad existe cierta confusión terminológica en cuanto al uso de dos etiquetas que han convivido a lo largo de los años en el ámbito de la enseñanza de idiomas. Se trata de los términos *enseñanza de segundas lenguas* y *enseñanza de lenguas extranjeras*. La causa de esta confusión radica en las diferentes maneras de utilizarlos, lo cual ha desembocado en un desacuerdo entre los especialistas en la materia, ya que muchos consideran que ambos términos son sinónimos y deben designar a todo tipo de enseñanza del idioma, independientemente de los sujetos de aprendizaje. Por el contrario, otros autores proponen limitar el uso del término segundas lenguas a aquellos casos en que los aprendices se encuentren en el país donde se habla esa lengua, que será, por tanto, su segunda lengua. En esta situación se encontrarían, por un lado, los que residan en países o regiones donde coexistan dos lenguas oficiales y, por otro, los que han abandonado sus países de origen

para instalarse en uno nuevo donde la lengua que se habla no coincide con su lengua materna. Para los partidarios del uso especializado de ambos términos, el de lengua extranjera se referiría a los demás aprendices de idiomas.

A continuación recogeré algunas de las principales diferencias existentes entre los estudiantes inmigrantes y los demás extranjeros, puesto que esta distinción se encuentra en la base de la diferenciación terminológica.

1) Las necesidades de ambos grupos son muy diferentes: los extranjeros necesitan aprender el idioma por cuestiones de mejora en el trabajo o en los estudios, mientras que los inmigrantes necesitan aprenderlo por necesidades de primer orden, tales como conseguir un trabajo urgentemente, llevar a cabo las tareas más simples y habituales de la vida cotidiana o simplemente integrarse y relacionarse con otras personas. En el caso de los jóvenes en edad escolar, esas necesidades abarcan la comprensión del español como lengua de instrucción para poder llevar a cabo el proceso de escolarización obligatoria con éxito, y la posterior elección entre

seguir estudiando o trabajar, sin que el idioma coarte dicha elección y sea un obstáculo en el proceso de escolarización.

2) De estas necesidades primarias se deriva el carácter urgente de aprender español que demandan los inmigrantes debido a su situación. Por el contrario, las necesidades de los demás extranjeros son menos apremiantes.

3) Los inmigrantes se hallan en situación de inmersión, lo cual es una ventaja considerable, puesto que la lengua del ambiente que los rodea es, en todos los casos y contextos, el español. Los que se encuentran en su país, en cambio, aprenderán nuestra lengua mayoritariamente fuera de un contexto de inmersión, a pesar de que este se intenta reproducir mediante diferentes recursos. Estos suelen tener como objetivo, dentro de su proceso de enseñanza-aprendizaje, la visita al país de origen de la lengua que están estudiando.

El hecho de aprender o no el idioma en el propio país donde se habla parece un factor muy importante que hay que tener en cuenta, puesto que, en un caso, el alumno estaría en situación de inmersión, donde los contextos de aprendizaje de idiomas pueden tener lugar fuera del ámbito académico. En el segundo caso, carecería de este entorno natural, cuya influencia, decisiva, ya ha sido estudiada en varias investigaciones.

4) Las condiciones sociales, culturales y afectivas son radicalmente diferentes. Los estudiantes que visitan nuestro país lo hacen por decisión propia y poseen cierto nivel socioeconómico que les permitirá regresar a su país en el momento en que lo consideren oportuno. Por tanto, a pesar de que el choque cultural será inevitable, la situación afectiva es diametralmente diferente: tienen oportunidad de mantener contacto con su familia a menudo, poseen cierto conocimiento del idioma que les permite una rápida socialización y son conscientes de que se hallan en una situación temporal que ha sido tomada por decisión propia. Por el contrario, los inmigrantes salen de su país generalmente buscando mejores condiciones de vida, es decir, tratando de prosperar económicamente o bien huyendo por motivos políticos o de conflictos armados en su país. En consecuencia, la decisión, aunque libre, no lo es en su totalidad, ya que se halla mediatizada por numerosos factores. La situación económica de los inmigrantes que vienen a España no suele ser favorable, puesto que la precariedad de las condiciones de vida es, habitualmente, una de las causas de la inmigración. Por tanto, los inmigrantes saben que van a tener que quedarse a vivir aquí, al menos un tiempo, a pesar de que deseen regresar a su país, donde muchas veces han dejado a su familia. El contacto con esta no puede ser tan frecuente y la situación afectiva y emocional es bastante delicada, puesto que al

trauma de dejar atrás país, amigos y familia se une la deficiente situación económica en España y el choque cultural, que en estos casos es aún más notable, debido, en buena medida, a que la mayoría llega con un desconocimiento casi total de nuestra lengua y cultura. Sin duda, las condiciones reales que rodean la situación de los inmigrantes juegan también un papel importante en la adquisición de la lengua, y la situación afectiva es uno de los factores más relevantes y característicos de la realidad de un extranjero inmigrante y de un estudiante o trabajador extranjero que no haya emigrado de su país.

5) Los extranjeros que vienen a España no se ven obligados a integrarse en nuestro sistema educativo, con lo que ello conlleva, sino que generalmente vienen para asistir a cursos de ELE. En el caso de los estudiantes que deciden cursar un año académico en nuestro país, las diferencias son, nuevamente, obvias: la decisión es libre, el estudiante posee ciertos conocimientos previos del idioma y ha elegido nuestro país porque desea aprender nuestra lengua y nuestra cultura. Por el contrario, los adolescentes inmigrantes que se encuentran en nuestras aulas deben integrarse en el sistema educativo español, aun con las diferencias que esto pueda conllevar respecto al de su país. En muchos casos, la diferencia de nivel es considerable para la misma edad y puede haber estudiantes que lleguen incluso sin alfabetizar en su lengua materna.

Por todo ello, parece que las diferencias entre ambos tipos de aprendices, sobre todo en los adolescentes en contextos escolares, son lo suficientemente notables como para considerar la necesidad de llevar a cabo planteamientos metodológicos, materiales y vías de actuación diferentes.

1.2. TÉRMINOS QUE ENTRAN EN JUEGO

1.2.1. Ámbito anglosajón

Hay que destacar que en el mundo anglosajón se distingue entre TESL (Teaching of English as a Second Language) y TEFL (Teaching of English as a Foreign Language). Aunque no existe acuerdo generalizado en cuanto a su uso, en el caso de Estados Unidos tienden a usarse en un sentido más restringido, debido a la ya larga tradición de inmigración que existe en este país. Por ello, el término TESL se reserva para la enseñanza de inglés a inmigrantes, mientras que TEFL se utiliza en los demás casos. A pesar de ello, aunque esta es la situación más general y frecuente, los puntos de vista de los especialistas son variados en torno a este tema. A continuación recogeré algunos de los más significativos.

La diferencia entre ambos términos ha sido propuesta desde hace tiempo. En concreto, de acuerdo con Stern [1991:22], la distinción inicial entre L1 y L2 ya fue planteada en 1959 por Catford para dis-

tinguir la lengua materna de la lengua o lenguas adquiridas posteriormente y reservadas en ciertos casos para ámbitos determinados. En esta acepción, L2, opuesto al término L1, parece coincidir con el significado del término *lengua extranjera*, pero no existe aún consenso definitivo en cuanto al uso especializado de estos dos términos [segunda lengua y lengua extranjera], por lo que se pueden encontrar usados indistintamente, es decir, el término *segunda lengua* con la acepción de *lengua extranjera* o a la inversa, o bien de manera especializada, reservando L2 principalmente para referirse a la enseñanza de español a inmigrantes y lengua extranjera para referirse al resto de contextos, situaciones y aprendices.

El término L2 se relaciona con la expresión L1, que alude a la primera lengua adquirida, es decir, a la lengua materna, que ha sido adquirida y con la que el hablante ha entrado en contacto primero. Frente a ella, los términos *segunda lengua* y *lengua extranjera* aluden a una lengua que ha sido aprendida después de la lengua materna (de ahí la etiqueta *segunda*). Sin embargo, como señala Stern [op. cit.:10], el término L2 puede llevar a confusión si se entiende que, por ser segunda, la lengua posee menor importancia que la primera. Para él, la distinción inicial entre lengua materna y segunda lengua o lengua extranjera está clara, pero no lo está tanto la distin-

ción entre lengua extranjera y segunda lengua, ya que ninguna de las consecuencias que han sido indicadas como características de extranjera frente a segunda lengua es inherente a la distinción entre una L2 con estatus dentro de un país, una segunda lengua o una L2 hablada por una comunidad fuera de las fronteras territoriales, una lengua extranjera¹.

Por ello, prefiere tomar con reservas esta distinción, admitiéndola en los casos en que sea necesario utilizarla.

Krashen [1982:278] define *foreign language* como “a language not used by residents of the country or community in which that language is being learned. E. g. French learned in New York” y *second language* [op. cit. 280] como “a language learned after the basics of the first have been acquired” y añade: “a second language may be a foreign or a host language”. Como se puede ver, este autor reconoce la diferencia terminológica entre lengua segunda y lengua extranjera. Si se tiene en cuenta su definición de *foreign language*, no se podría denominar a la enseñanza de español a inmigrantes enseñanza de español como lengua extranjera, puesto que el español en este caso se enseña y se aprende en España, aunque sí podría denominarse enseñanza de español como segunda lengua, puesto que los estudiantes la aprenderán después de haber adquirido su lengua materna. A pesar de ello, el

1. Traducción propia del original inglés.

autor utiliza generalmente el término L2, distinguiéndolo solo específicamente de lengua extranjera en los casos en los que las diferencias son más relevantes.

Otros autores, como Lambert [1990], se muestran partidarios de mantener la diferenciación terminológica para aludir a dos procesos de enseñanza-aprendizaje diferentes, basándose en distinciones de orden sociolingüístico.

1.2.2. España

En el caso de España, hay que destacar que, a pesar de lo recientemente que se aborda este tema, muchos especialistas en lingüística, profesores de español como lengua extranjera y profesores en general se han preocupado por tratar de establecer si la enseñanza de español a inmigrantes debería tratarse de manera diferente a la enseñanza de ELE, pero estrechamente ligada a ella, o si, por el contrario, ambas denominaciones corresponden a un mismo concepto y no existe diferencia entre enseñar español a unos o a otros. En este último caso, como ya se ha dicho, habría que entender que ambos tipos de aprendices forman grupos con los mismos objetivos en cuanto al proceso de enseñanza-aprendizaje. De lo contrario, si se considera que unos y otros forman grupos con diferentes necesidades y características, habría que considerar la posibilidad de separar ambos tipos de procesos de enseñanza-aprendizaje, utili-

zando, por tanto, diferentes etiquetas para referirse a cada uno de ellos. Los términos propuestos hasta el momento son ELE (español lengua extranjera) para referirse a la enseñanza de español como lengua extranjera, como se ha venido haciendo hasta el momento, y EL2 (español segunda lengua) para aludir a la enseñanza específica de español a inmigrantes y a las zonas con bilingüismo o diglosia, cuyos habitantes aprenden dos lenguas, a veces simultáneamente.

A continuación, recogeré brevemente las opiniones de algunos profesionales de la enseñanza de español y los criterios utilizados a favor o en contra del uso especializado de ambos términos.

Entre los detractores del uso de este término se encuentra C. Moreno [2004:15], quien se mantiene a favor de considerar ambos términos como sinónimos. Así se recoge en el prólogo a su obra *La enseñanza de español como lengua extranjera en contexto escolar*, aunque en esta no se citan los argumentos de la autora ante tal postura.

Entre los partidarios de distinguir el uso de segunda lengua y lengua extranjera se sitúan, entre otros, F. Trujillo y M. Baralo.

Esta última [1999:22-23] considera el contexto de adquisición como uno de los elementos a la hora de distinguir si se debe hablar de una segunda lengua o una len-

gua extranjera. Según ella, suele denominarse L2 “a la lengua que se aprende en comunidades que disponen de dos sistemas lingüísticos en contacto, sea en situación de bilingüismo o de diglosia”. Una de las características de las segundas lenguas sería la facilidad de los aprendices para su adquisición, que suele darse en contextos naturales y de forma parecida, aunque no igual, a la de la lengua materna. La autora ejemplifica con el caso de un estudiante catalán que aprende español en el instituto y lo habla con sus amigos. En esta situación, el individuo estaría aprendiendo español como segunda lengua.

Este ejemplo sirve en buena medida para resaltar la distinción entre lengua extranjera y segunda lengua, diferencia que en algunas ocasiones se hace más evidente, puesto que, siguiendo con el ejemplo de Baralo, nadie sostendría que el niño catalán aprende español como lengua extranjera.

Otro de los autores que apoya la distinción terminológica es F. Trujillo [2004:18]. Según este autor, en nuestro país los campos no se hallan aún bien delimitados y se ha incluido bajo la denominación genérica de ELE todo tipo de enseñanza de español a no hispanohablantes, sin tener en cuenta el contexto de enseñanza. La fuerza que en nuestro país ha ganado esta denominación ha provocado que haya ocupado el espacio del término L2, de manera

que en algunas ocasiones la distinción no se hace tanto entre ELE /EL2, sino más bien entre ELE y *español para inmigrantes*. Los detractores del uso especializado argumentan que tal diferenciación parece responder a un criterio económico, pero el término EL2 no hace referencia a tal criterio, frente a la etiqueta *español para inmigrantes*. Debido a argumentos de este tipo, el término EL2 se ha venido utilizando en nuestro país de manera secundaria y, como señala Trujillo [op. cit.:15], fluctuante.

En suma, esta distinción terminológica y de contenidos responde, sin duda, a la necesidad sentida por varios investigadores y profesionales de la materia, que consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua es diferente si el aprendiz es un extranjero inmigrante o un extranjero que aprende el idioma fundamentalmente en su país de origen. Si se considera que las diferencias entre ambas situaciones son notables, entonces tiene sentido realizar una distinción terminológica para designar a cada una de ellas.

Desde nuestro punto de vista, siguiendo los planteamientos de los autores citados anteriormente, la enseñanza de español a inmigrantes, tanto en contextos escolares como adultos, presenta peculiaridades como las citadas anteriormente que lo apartan de otros procesos de aprendizaje lingüístico.

Capítulo 2. FACTORES DE INFLUENCIA EN EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL POR PARTE DE ALUMNOS INMIGRANTES EN I.E.S.

Como ya señalé en la Introducción, parte del trabajo de campo de esta investigación se ha basado en los resultados obtenidos tras la realización de una encuesta, que pretendía reflejar la situación de los alumnos ante algunos de los factores más determinantes para el aprendizaje de lenguas extranjeras. Estos son muy numerosos y, dadas las pretensiones del trabajo, he realizado una selección de aquellos considerados más relevantes para este caso. Por ello, a continuación expondré, desde un punto de vista teórico, cada uno de esos factores a los que se refieren las preguntas de la encuesta y recogeré brevemente las principales características de cada uno de ellos, así como las teorías existentes al respecto, todo lo cual ha sido tenido en cuenta a la hora de explicar y comprender mejor los resultados obtenidos.

2.1. FACTOR AFECTIVO

2.1.1. Introducción: importancia del factor afectivo

El ser humano, además del componente racional, está dotado de una importante carga sentimental y afectiva que interviene en numerosas situaciones de su vida cotidiana. Por ello, en todos los procesos en los

que sea el aprendiz estará presente el componente afectivo en mayor o menor grado, interviniendo de manera positiva o negativa en la adquisición de los conocimientos.

2.1.2. Choque cultural

Cuando los estudiantes de lenguas extranjeras visitan el país de origen de la lengua que están aprendiendo, normalmente se suele producir lo que se ha denominado choque cultural, es decir, un fuerte impacto emocional debido a las diferencias existentes entre la cultura de origen del aprendiz y la cultura de la lengua meta. Las causas de esta situación suelen radicar en el hecho de que los estudiantes que viajan al extranjero desconocen algunas o muchas de las normas culturales y sociales o pautas de comportamiento que rigen la vida cotidiana de los habitantes de dicho país. Si esta situación no es esperable, creará en el individuo un profundo desconcierto que podrá llevarle a sentimientos de estrés, ansiedad o rechazo de la lengua y cultura que está aprendiendo. No hay que olvidar que todo comportamiento regido por normas culturales se halla asumido por los sujetos de dicha cultura de manera inconsciente, por lo que el comportamiento

correcto no implica reacción alguna, puesto que es esperable; pero el incumplimiento de lo socialmente aceptado, aunque lo sea por convención tácita, puede acarrear malentendidos que serán disculpados con mayor dificultad que los errores lingüísticos por parte de los hablantes, puesto que estos no suelen ser conscientes de las diferencias culturales existentes en algunas situaciones o comportamientos. En condiciones normales, esta experiencia de contraste será transitoria y el alumno acabará por aceptar y comprender esas diferencias, de modo que, al final de su estancia en el país, es probable que los niveles de estrés y ansiedad se hayan reducido de forma considerable.

No obstante, hay que recordar que la situación afectiva de este colectivo puede ser especialmente delicada debido a las experiencias vividas, por lo que se puede convertir en un elemento de especial incidencia en el aprendizaje.

2.1.3. Concepto de factor afectivo. Aportaciones de Krashen a su estudio

En primer lugar, es necesario aclarar qué se entiende por factores afectivos o dimensión afectiva, especialmente en el campo de enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas. El Instituto Cervantes, en su *Diccionario de términos clave de ELE*², habla de la

variable afectiva para referirse al conjunto de factores que se van a tratar a continuación. Según este diccionario, “la variable afectiva abarca todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos, las vivencias y las emociones del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad”.

En esta obra se alude también a la tradicional separación entre variable cognitiva y afectiva, separación discutida por determinados investigadores, que consideran que ambas no son polos opuestos, sino que deben ir siempre unidas, como se verá más adelante.

Pese a ello, la mayor parte coincide en señalar la dificultad de poder ofrecer una definición precisa y completa de este concepto, puesto que todos comprendemos nociones como afecto o sentimiento, pero no siempre somos capaces de explicar con precisión en qué consisten. Como ejemplo, se puede citar la relación existente entre conceptos como afectividad, emoción y sentimientos. Además, como señalan Arnold y Brown [2000:19], esta dimensión afectiva no tiene por qué oponerse a la cognitiva, puesto que ambas dimensiones conforman un todo desde un punto de vista neurológico, coexistiendo de este modo en nuestra mente y formando parte de nuestra razón.

Por otro lado, S. Krashen ha sido, sin duda, uno de los autores que más ha contribuido al reconocimiento de la importancia del factor afectivo en el aprendizaje y adquisición de una lengua extranjera, como se verá a continuación.

1) Teoría del filtro afectivo

Esta teoría ha sido formulada en la obra de Krashen, Dulay y Burt [1982] sobre la adquisición de lenguas extranjeras. En la denominada hipótesis del filtro afectivo estos autores demuestran la importancia que la dimensión afectiva tiene en el aprendizaje de lenguas extranjeras y segundas lenguas. Según esta teoría, para adquirir la lengua es necesario recibir una cantidad de *input* comprensible en la lengua de llegada que no se adquiere directamente en su totalidad. En este punto entra en juego el denominado filtro afectivo. Recurriendo a él, los aprendices seleccionarán la parte del *input* que van a utilizar y, por tanto, a adquirir, y qué parte no. Según esta teoría, si la situación afectiva del estudiante es favorable, el filtro estará bajo y dejará pasar más cantidad de *input*. En consecuencia, el aprendizaje aumentará. Por el contrario, si este se encuentra en una situación de ansiedad, desmotivado o con cualquier otro componente afectivo desfavorable, el filtro aumentará, dejando que pase una menor cantidad de *input* y haciendo que el aprendizaje disminuya. Así, estos autores demuestran cómo el factor afectivo puede influir

de manera decisiva en el aprendizaje de idiomas.

2) Diferencia entre aptitud y actitud

Por otro lado, Krashen también ha tenido en cuenta una distinción tradicional en el aprendizaje en general y, de manera especial, en la enseñanza-aprendizaje de idiomas. Se trata de la diferencia entre aptitud y actitud, factores que dependen de las características personales de cada individuo. El primer concepto alude al ritmo o capacidad de aprendizaje. Dentro de la aptitud se tienen en cuenta elementos más bien lingüísticos, como la gramática, fonética o capacidad inductiva, todos ellos medibles a partir de tests.

Por otra parte, la actitud se puede definir como la predisposición hacia el aprendizaje. Este concepto se puede relacionar directamente con los factores afectivos. De hecho, Krashen vincula la actitud a aspectos emocionales y afectivos, como la emoción, las motivaciones integradora e instrumental o la ansiedad, elementos que influyen todos ellos en el proceso de enseñanza-aprendizaje dependiente de distintas variables que condicionan también el proceso de enseñanza-aprendizaje, como el grado de *input* recibido o la propia aptitud.

2.1.4. Elementos que conforman la dimensión afectiva

Dentro de los factores afectivos que inciden de manera más directa

en el aprendizaje de una lengua extranjera se suelen incluir como fundamentales la ansiedad y el grado de relajación y también la motivación y sus tipos principales. Además, también se suelen relacionar otros elementos que dependen en mayor o menor grado de la personalidad, su estilo de aprendizaje o, en el caso de los alumnos inmigrantes, el sistema educativo del que proceden. Entre estos destacan el grado de inhibición, de extraversión/introversión, su autoestima, su capacidad de empatía y su tolerancia a la ambigüedad.

2.1.4.1. *Grado de extraversión/introversión*

Todos estos factores son de capital importancia en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, pero lo son de manera especial en el caso del aprendizaje de un idioma. Ello se debe a que aprender una lengua conlleva determinadas exigencias que van más allá de los requerimientos intelectuales y cognitivos habituales.

En general, dominar una L2 exige que el hablante sea capaz de utilizar esa lengua como vehículo de comunicación, para expresar sus ideas, sentimientos o conocimientos. Por ello, además del esfuerzo que conlleva todo estudio, el aprendiz deberá estar dispuesto a utilizar la lengua de manera efectiva en el contexto en que la esté aprendiendo, sea este formal o natural. De ahí, la necesidad de

determinar el tipo de alumno al que van dirigidas nuestras enseñanzas y la importancia de su carácter y sus rasgos individuales de personalidad o su estilo de aprendizaje. Si este es extravertido, observaremos que tiende a participar abiertamente en las actividades comunicativas del aula y que le gusta compartir sus experiencias e inquietudes. Mostrará, por tanto, un menor grado de inhibición. Por el contrario, si nos encontramos ante una personalidad introversa, debemos ser conscientes de que las preguntas directas y la obligación de hablar en clase pueden molestarle, por lo que tendremos que respetar esta actitud y fomentar su participación en las actividades orales por los medios adecuados.

En relación con estos dos factores se halla lo que se ha denominado periodo de silencio. Este concepto tiene que ver con una fase por la que todos los aprendices de una lengua extranjera hemos pasado y que consiste en que el sujeto no está preparado para hablar en la lengua extranjera o segunda, de manera inmediata, al comienzo de su aprendizaje. Es decir, las producciones en la lengua meta no tienen lugar de manera inmediata a la recepción del input, sino que el aprendiz necesita tomarse un tiempo para comenzar a producir. En ese periodo, será capaz de emitir, tal vez, algunas expresiones sencillas, como frases hechas o fórmulas relacionadas con funciones comunicativas

muy frecuentes (dar las gracias, pedir algo...). Esta fase es necesaria en el aprendizaje de lenguas, puesto que se ha comprobado que la capacidad de comprender precede con mucho a la de producir. No hay que olvidar que al aprender la lengua materna se sufre un proceso semejante, en el que se pasa por diversas fases de emisiones hasta que se rompe a hablar definitivamente. El periodo de silencio necesario antes de empezar a producir varía en cada individuo dependiendo de sus características personales y debe ser respetado si no se quiere intervenir de manera negativa en el proceso de adquisición de la segunda lengua. En el caso del alumnado inmigrante se ha de tener en cuenta, además, el tipo de cultura de procedencia, puesto que los factores afectivos y su interpretación pueden variar de una cultura a otra y de un sistema educativo a otro. No se debe olvidar que, en algunos países, los sistemas educativos priman la participación en las aulas, como, por ejemplo, en Estados Unidos, mientras que en otros, como Japón, se prefiere que los estudiantes guarden silencio en el aula y no intervengan demasiado, puesto que la participación excesiva se considera negativa y se ve como un intento de sobresalir dentro del grupo, algo mal considerado en esta cultura. Por tanto, habrá que tener en cuenta estos hechos para no exigir demasiado en este aspecto a aquellos que necesiten más tiempo para comenzar a hablar.

2.1.4.2. Autoestima

Por lo que se refiere a la autoestima, las investigaciones han confirmado su importancia no solo en el aprendizaje de una segunda lengua, sino en el aprendizaje en general. Quienes tengan una baja autoestima tendrán, como consecuencia, poca confianza en ellos mismos. Por tanto, se verán incapaces de llevar a cabo con éxito el proceso de aprendizaje y los objetivos programados y fracasarán en esta empresa. En relación con la baja autoestima se encuentran diversos sentimientos negativos, como el miedo al fracaso, al rechazo y al ridículo o la inseguridad en uno mismo, entre otros.

Si todos estos sentimientos pueden aparecer en un estudiante cualquiera de una lengua extranjera, los inmigrantes pueden ser aún más vulnerables a este tipo de problemas, ya que, como se ha indicado previamente, se hallan sometidos a unas circunstancias bastante peculiares, que pueden hacer que sean más propensos a dichos sentimientos. Hay que recordar, además, que los estudiantes que son objeto de análisis en este trabajo se encuentran en una edad crucial, la adolescencia, en la que la personalidad aún no se halla definitivamente establecida y formada, por lo que este factor puede hacer que todos los elementos que influyen en el aprendizaje de la lengua cobren aún más relevancia. En consecuencia, los profesores deberán ser especialmente cuidado-

• sos en este aspecto, tratando de fo-
 • mentar la valoración positiva de los
 • logros y creando un ambiente favo-
 • rable y propicio en el que los estu-
 • diantes se sientan valorados y per-
 • cibían los logros conseguidos, de
 • modo que se evite la inseguridad y
 • crezca la autoestima. Solo así serán
 • conscientes de que son capaces de
 • cumplir sus metas y se esforzarán
 • por llegar a ellas.

• 2.1.4.3. *Capacidad de empatía*

• Es otro de los rasgos de la perso-
 • nalidad incluidos en la dimensión
 • afectiva. En el caso que nos ocupa
 • es especialmente importante, puesto
 • que por empatía se puede entender,
 • en líneas generales, la capacidad
 • que posee un individuo para po-
 • nerse en lugar de otro. Este rasgo es
 • fundamental a la hora de aprender
 • una lengua extranjera y su cultura,
 • puesto que el que sea capaz de po-
 • nerse en la piel de los individuos de
 • la cultura y lengua meta tendrá
 • posibilidades de adquirirlas más fá-
 • cilmente. Por el contrario, el estu-
 • diante que no sea capaz de cambiar
 • su punto de vista desarrollará senti-
 • mientos de incomprensión y de-
 • sagrado hacia esa cultura, lo que le
 • conducirá hacia el disgusto y la des-
 • motivación, dificultando considera-
 • blemente el proceso de enseñan-
 • za-aprendizaje.

• Como señalan Arnold y Douglas
 • Brown [2000:36], la empatía se
 • halla relacionada con la relatividad
 • cultural, puesto que para que un in-
 • dividuo pueda empatizar con otro

es necesario que sea consciente de
 que su forma de ser no es única ni
 tampoco la mejor. De acuerdo con
 estos autores, sería deseable, pues,
 que los profesores trataran de con-
 ducir a sus alumnos hacia “una
 mayor empatía intercultural”, algo
 fundamental en el caso de los inmi-
 grantes en I.E.S., ya que estos pue-
 den pasar parte de sus horas en
 clases de apoyo o en aulas de in-
 mersión lingüística, dependiendo
 del tipo de actuación del centro en
 el que se hallen, pero siempre con-
 vivirán durante el horario escolar
 con sus compañeros españoles en
 el aula de referencia, por lo que
 sería necesario crear esta empatía
 intercultural entre ambos grupos,
 haciendo que los españoles traten
 de ponerse en la situación de sus
 compañeros y viceversa. De este
 modo, se podría fomentar la com-
 prensión y el respeto mutuos, pro-
 moviendo un clima afectivamente
 más positivo y facilitando, por
 tanto, el proceso de enseñanza-
 aprendizaje.

Además, no se debe olvidar que
 estos aprendices estarán sometidos
 a un proceso de aculturación, es
 decir, de adopción y asimilación de
 las nuevas normas socioculturales
 del país de llegada, por lo que la ca-
 pacidad de empatía es especial-
 mente relevante en su situación y
 puede ser de gran ayuda a la hora
 de intentar comprender muchos de
 los comportamientos y actitudes
 propias de nuestro país y que pue-
 den resultar chocantes al principio
 para una persona extranjera.

Hay que recordar a este respecto que el Marco de Referencia Europeo plantea como uno de los objetivos más importantes del aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas la adquisición de una competencia plurilingüe y pluricultural. Se debe lograr, pues,

“- construir su identidad lingüística y cultural mediante la integración en ella de una experiencia plural de aquello que es diferente a lo propio;

- desarrollar su capacidad de aprender a partir de esta misma experiencia plural de relacionarse con varias lenguas y culturas”.

[Marco de Referencia Europeo, apartado 6.1.3.3].

2.1.4.4. *Tolerancia a la ambigüedad*

Otro de los elementos que entra en juego en la dimensión afectiva es la tolerancia a la ambigüedad. Las lenguas no son sistemas plenamente regulares, sino que en todas las gramáticas existen paradigmas con formaciones que no se ajustan a la norma general y excepciones a las reglas que los profesores tratan de enseñar. No hay que olvidar que las lenguas están vivas porque sus hablantes las usan constantemente y, al igual que sucede con todos los objetos que se usan, acaban modificándose. Los hablantes tampoco contribuyen a la regularidad de la lengua, puesto que cada individuo la utiliza de manera diferente, al tiempo que numerosos factores extrínsecos a ella, como el lugar donde

se hable, el grupo social o la situación contribuyen a su modificación. Por todo ello, un estudiante que trate de aprender una lengua extranjera deberá ser consciente de que no va a encontrarse con un sistema perfecto donde todos los elementos cuadren y se rijan estrictamente por normas sin excepciones.

Por otro lado, al utilizar la lengua de manera real en situaciones comunicativas, no siempre podremos controlar todos los elementos que entran en juego en dicho proceso y, en ocasiones, podremos vernos envueltos en situaciones sorprendentes e inesperadas. La tolerancia a la ambigüedad supone también la capacidad de adaptarse a esas circunstancias inesperadas y aceptarlas como algo natural dentro de las situaciones naturales de uso de la lengua.

En consecuencia, aquellos que posean una mayor tolerancia a la ambigüedad tendrán menos problemas en el aprendizaje de la lengua, puesto que no se verán agobiados por las variaciones y sorpresas que la propia lengua y el uso de la misma tienen reservadas a los hablantes, mientras que los que tengan menos tolerancia se angustiarán ante el intento frustrado de someter el aprendizaje a una regulación precisa e infalible.

2.1.4.5. *Ansiedad*

Todos estos factores han sido relacionados con uno de los elementos afectivos más decisivos en los procesos de enseñanza-aprendi-

zaje: la ansiedad. Este factor puede aparecer en algunos alumnos y en ciertas ocasiones en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje, pero, una vez más, la enseñanza de lenguas extranjeras puede ser un marco especialmente favorable para su aparición.

La ansiedad puede definirse como un sentimiento de angustia, resultado, generalmente, de una situación de estrés o agobio ante unas determinadas circunstancias, que, en este caso, pueden estar relacionadas con el propio proceso de aprendizaje de la segunda lengua.

Los elementos que pueden provocarla son de muy diversa índole y dependen, como el propio sentimiento de ansiedad, de cada individuo. Algunos pueden sentirla ante situaciones como el requerimiento de hablar en público, realizar determinadas actividades que les disgustan o exponer sus sentimientos, pero una de las situaciones más propicias para que se genere dentro del ámbito escolar son las evaluaciones y exámenes. Si a esto añadimos que, en el caso de las lenguas extranjeras, los aprendices se ven obligados a demostrar sus conocimientos y expresarse en una lengua que no es la suya, los niveles pueden aumentar sensiblemente respecto a otras materias. No en vano, en el instituto se propicia e incluso se exige el uso de la segunda lengua no solo en la clase de español, sino también en las demás asignaturas, ya que es la lengua de instrucción en la que se

imparten todas las materias. Por ello, podrán ver multiplicadas las causas para experimentarla si no se toman las medidas adecuadas, más aún si tenemos en cuenta que estos alumnos suelen llegar con un desconocimiento absoluto de la lengua del país de acogida, lo cual no impide que a su llegada se les someta a exámenes y preguntas en la lengua meta, precisamente para saber su nivel de conocimiento, sin ser conscientes de la inseguridad y ansiedad que esto puede generar en ellos, al ponerse en evidencia justamente su desconocimiento del idioma.

Por otro lado, de acuerdo con R. Oxford [2000:79], la ansiedad puede ser de dos tipos: pasajera o permanente. En el primer caso, aparecerá asociada a una determinada situación transitoria que es la que provoca el estrés y la angustia. Un ejemplo clásico serían los mencionados exámenes. En el segundo caso, termina por perpetuarse y se convierte en un rasgo de carácter del individuo. En el aprendizaje de idiomas, normalmente la ansiedad es un episodio pasajero que decrece con el tiempo, aunque también puede darse el segundo caso, lo que terminará afectando al aprendizaje de manera significativa.

Por lo que se refiere al efecto que produce la ansiedad en la adquisición de una lengua extranjera o segunda, la mayor parte de las investigaciones ha permitido concluir que la ansiedad es negativa y contraproducente. Así lo señalan S.

Krashen [1982:52] y Oxford [2000:79] entre otros. Con todo, estos mismos autores reconocen que puede existir algún tipo de ansiedad que sea positiva en el contexto de enseñanza-aprendizaje en determinadas situaciones. Así, Chastain³ [1975] señala que la mayoría de las investigaciones ha permitido establecer una relación directa entre el incremento de la ansiedad y los niveles de aprendizaje más bajos. A pesar de ello, un experimento en el que se realizaron las mediciones utilizando el Taylor Manifest Anxiety permitió establecer una correlación positiva entre ansiedad y aprendizaje de español, contradiciendo así los demás resultados. Esta conclusión se ha intentado explicar gracias al método de enseñanza en el que se aplicó la medición, dado que los que dieron estos resultados aprendían español a través del método *audio lingual*, que propicia una adquisición de la lengua de manera más inconsciente que mediante otros métodos tradicionales, lo que ha permitido deducir que tal vez la ansiedad favorezca la adquisición en el subconsciente y perjudique el aprendizaje consciente, en términos de Krashen.

Por otro lado, R. Oxford [ibíd.,79] señala que la denominada ansiedad útil podría estar relacionada con parámetros como una elevada seguridad en sí mismo o la práctica de la producción oral, entre otros. En estos casos, sería beneficiosa, por-

que mantendría al alumno en una situación de alerta, atento al aprendizaje del idioma. A pesar de ello, esta autora señala que aún no existe una opinión definitiva y unánime entre los expertos en enseñanza de lenguas extranjeras y segundas lenguas, aunque la opinión general es bastante negativa.

El aprendizaje en sí mismo favorece la aparición de situaciones de ansiedad dentro de las prácticas habituales del aula. Así sucede para algunos sobre todo en enfoques comunicativos y especialmente con las tareas que implican la demostración de la fluidez verbal, como hablar en público ante toda la clase, contestar al profesor o los compañeros, mantener una conversación o con otro tipo de actividades también frecuentes, como el trabajo cooperativo. No obstante, la ansiedad relacionada con el idioma se puede producir de forma más notoria en las experiencias de dentro del país extranjero, debido, en buena medida, a los comportamientos culturales de los hablantes nativos. En estos casos, como se ha mencionado más arriba, se puede producir un choque cultural importante entre las pautas de actuación del individuo, que parte de su propia cultura, y las de los hablantes nativos. Por ello, Alder [1975:25] apud Arnold [2000:83] señala que existe “una forma de ansiedad producida como consecuencia de algunos signos y símbolos de relación social que se perciben y se entienden normalmente”, refiriéndose a esta situación en la que los alumnos pue-

3. Apud Dulay, Burt and Krashen [1982:53].

den sentir amenazada su propia identidad lingüística, al sentir que no encajan en el nuevo grupo. Si esto sucede en una situación habitual, en el caso de los inmigrantes esta ansiedad podrá incrementarse, debido a las peculiaridades sociales de su situación, ya enumeradas anteriormente. Todos estos hechos, condicionados además por el factor edad contribuirán a hacer aún más difícil la situación de estos jóvenes y a favorecer en ciertos casos la aparición de sentimientos como la ansiedad [apud Arnold, 2000:83].

Teniendo en cuenta su influencia y la de los demás factores afectivos, han surgido en los últimos años corrientes en la enseñanza de lenguas enfocadas a potenciar un aprendizaje basado en la relajación, la sugestión y el control de las emociones. Muchos de estos métodos se han incluido en la denominada corriente humanística de la enseñanza de lenguas extranjeras. Entre los más destacados se encuentra la Sugestopedia. Esta teoría, planteada por Lozanov en los años 60, pretende fomentar un marco de relajación y afectividad en el aula, con el fin de evitar los efectos negativos de la ansiedad y el estrés, utilizando recursos como la música clásica, el arte o los juegos para fomentar un entorno agradable y tranquilo. Según el propio Lozanov, los estudiantes sometidos a este método y sin muchos conocimientos previos del idioma pueden llegar a incrementar su adquisición del léxico de forma

considerable en un periodo de tiempo relativamente breve. Asimismo, Shearer [1978] (op. cit. en Krashen, S. [1982:82]) sostiene que varios expertos occidentales que han visitado escuelas basadas en este método corroboran las afirmaciones de Lozanov.

2.1.4.6. *Motivación*

Por otra parte, dejando al margen la ansiedad, otro de los factores que se relaciona al mismo tiempo con la enseñanza y con el componente afectivo es la motivación. Todos los profesionales de la enseñanza coinciden en señalar la importancia de encontrar una razón o causa que anime a seguir aprendiendo, puesto que de lo contrario, el aprendizaje carecerá de sentido y se rechazará aprender algo que consideran inútil o que creen que no reporta ningún beneficio.

En general, se suelen distinguir cuatro tipos básicos de motivación, que se pueden agrupar en dos categorías de pares opuestos.

En primer lugar, se enfrentan la motivación instrumental e integradora. La primera de ellas supone que el estudiante desea aprender el idioma por razones de índole más bien práctica (obtener un trabajo determinado, acceder a una carrera...). La segunda apela a razones de tipo social y cultural, de modo que el sujeto aprende la lengua, por ejemplo, para acercarse más a una cultura determinada o sentirse

aceptado por una comunidad de hablantes. En principio, en el caso de este alumnado, se podría suponer que se dan las dos motivaciones, puesto que, por un lado, saben que necesitarán el español para trabajar en nuestro país, pero, por otro, también quieren aprender nuestra lengua para sentirse aceptados por los demás compañeros y, en general, por la sociedad de acogida. En la parte correspondiente al análisis de las encuestas se podrá comprobar si esto es cierto o no. En cualquier caso, Krashen [1981:27] señala que en los Estados Unidos existen investigaciones que demuestran la importancia de la motivación integradora en el caso de los aprendices de inglés como segunda lengua, puesto que, según diversos estudios, como los de Spolsky [1969], Oller, Hudson and Liu [1977] y Gardner and Lambert, [1959, 1972, 1977] entre otros [apud Krashen, 1981: 26-28], en aquellos estudiantes en los que predomina esta motivación frente a la instrumental se observan mejores resultados en los tests y parece existir una relación directa con el grado de dominio de la segunda lengua, al tiempo que se aprecia la incidencia de este tipo de motivación en el comportamiento dentro del aula: quienes poseen una motivación integradora son más propensos a contestar preguntas en clase y a participar que aquellos cuya motivación es más bien de tipo instrumental. Asimismo, Gardner [1960] [apud Krashen, S., 1981: 26], tras estu-

diar el tipo de motivación presente en canadienses estudiantes de francés, concluyó que la motivación integradora era crucial en el desarrollo de las destrezas comunicativas.

Por otro lado, el segundo par opone la motivación intrínseca y la extrínseca. En el primer caso, las razones que mueven a que se desee aprender la lengua son inherentes al propio proceso de aprendizaje, es decir, podemos hablar de motivación intrínseca en aquellos que quieren aprender la lengua por puro deseo de aumentar sus conocimientos y de saber más. Por tanto, no existen factores externos que motiven esta conducta, ya que se ve recompensada con el simple hecho de aprender.

Por contra, en el caso de la motivación extrínseca, el aprendiz busca en factores externos la causa de su necesidad de aprender un idioma. En este caso, las razones no tienen que ver con el deseo de conocer otras culturas o de incrementar los conocimientos, sino más bien con la voluntad de satisfacer a los padres o profesores, de obtener buenas calificaciones o incluso con otro tipo de incentivos materiales, como conseguir un “premio” por obtener buenas notas, en el caso de los escolares. En resumen, el sujeto no se halla satisfecho plenamente con el propio aprendizaje y tiene que buscar otros beneficios o recompensas fuera de dicho proceso.

En el caso de los alumnos que son objeto de estudio, se podría suponer, a priori al menos, la motivación extrínseca, puesto que en un contexto escolar existirá como poco el deseo de aprobar la asignatura, aunque también es esperable, como en cualquier tipo de alumnado, que en varios de ellos encontremos también razones intrínsecas al propio aprendizaje de la lengua. Estas hipótesis se refutarán o corroborarán a través de los resultados de las encuestas.

2.1.5. Hipótesis de la pidginización de Schumann

Además de todas estas teorías acerca de la influencia de la motivación y otros factores afectivos en el aprendizaje de segundas lenguas, existe una hipótesis especialmente significativa y relevante para el objeto de estudio de este trabajo. Se trata de la hipótesis de la pidginización, planteada por J. Schumann a principios de los años 70⁴ a raíz de las conclusiones obtenidas de un estudio longitudinal realizado en Estados Unidos y que tenía por objeto observar el proceso de adquisición del inglés fuera de contextos académicos o escolares por parte de seis hablantes nativos de español (dos niños, dos adolescentes y dos adultos). En concreto, el tema de investigación era el proceso de adquisición de la negación, las interrogativas qu-

los auxiliares. Pero lo llamativo de este trabajo fueron los resultados obtenidos por uno de los individuos adultos, que mostró un progreso muy limitado en la adquisición en comparación con los demás sujetos del estudio. Según el autor de la investigación, la lengua de este aprendiz de inglés mostraba unas características peculiares propias de una lengua simplificada o reducida, características que coincidían precisamente con las de una lengua *pidgin*.

Para explicar por qué este sujeto utilizaba una lengua simplificada, Schumann acudió a las funciones esenciales que suelen desempeñar las lenguas pidginizadas, identificando principalmente tres: una función comunicativa, otra integradora y otra expresiva, siendo esenciales las dos primeras y más accesoria que ellas la tercera. Existen estudios acerca de las lenguas *pidgin* y su uso que han revelado que su formación, simplificando una determinada lengua, “surge a partir de la falta de solidaridad social actual o futura entre el hablante y el oyente” [Muñoz Licerias, op. cit.: 128-129]. Por tanto, según el autor, se puede deducir que la restricción funcional puede deberse a la distancia social y psicológica existente entre el hablante y su interlocutor, de manera que la distancia social entre los grupos de aprendices de una L2 y la dificultad

4. Schumann, J. [1976]: “Second language acquisition: the pidginization hypothesis”, en *Language Learning*, vol. 26, 2. Consultado en la versión traducida de Muñoz Licerias, J. [1991:123 y s.].

de aprendizaje son directamente proporcionales: a más distancia social, más dificultades de aprendizaje, ya que se considera que la distancia social da lugar a una mala situación de aprendizaje.

Por otro lado, los factores individuales y psicológicos también son determinantes en el progreso del aprendizaje. En concreto, el autor señala que:

“los factores que crean distancia psicológica entre el alumno y los hablantes de la lengua objeto son de naturaleza afectiva e implican problemas como la resolución del choque de lenguas, de culturas, la motivación y la permeabilidad del ego”. [Muñoz Licerias, op. cit.: 134]

Este último factor, también denominado *barreras del ego*, se refiere a la capacidad del individuo para renunciar a su individualidad temporal y parcialmente. De acuerdo con varios autores, son mejores aprendices de segundas lenguas quienes presentan más capacidad en este sentido.

Según todos estos datos, y tras haber examinado la situación del individuo en cuestión, Schumann dedujo que el habla pidginizada podría explicarse como consecuencia de la distancia social y/o psicológica experimentada por este aprendiz frente a los hablantes nativos del inglés. Los factores causantes de estas dos situaciones suponen una barrera infranqueable entre el

adulto de la L2 y el alumno, que ignora cuándo este se encuentra disponible. En este tipo de situaciones, la función de la lengua queda relegada a la comunicación denotativa referencial, a aquellos casos en que el contacto con los hablantes nativos es indispensable o ineludible.

Sin embargo, en el cuestionario contestado por el sujeto que fue objeto de esta hipótesis se dejaban ver actitudes y motivaciones positivas hacia la LE, lo que llevó al autor a considerar que tal vez las respuestas dadas no eran tanto el reflejo real de los sentimientos y actitudes del individuo, sino que con ellas el individuo había tratado de agradar a los investigadores escribiendo lo que posiblemente les habría gustado oír.

Por último, se comprobó que, en estos casos, el efecto de la instrucción formal no tenía apenas influencia en los progresos. Según ciertos investigadores, el proceso de pidginización podría ser un factor común en los comienzos de todos los procesos de adquisición de una L2, persistiendo en aquellos casos en los que el individuo experimente después distancia psicológica y social respecto a los hablantes nativos de la lengua que esté aprendiendo.

Como resumen, pues, se puede decir que en este estudio, centrado en el aprendizaje de una L2 por parte de inmigrantes hispanos de diferentes edades en Estados Unidos, la causa definitiva de que uno de ellos, un trabajador adulto, no pro-

gresara en el aprendizaje fue la distancia psicológica y social que sentía hacia el grupo de hablantes nativos estadounidenses. Como consecuencia de ello, desarrolló una lengua simplificada, pidginizada, cuya función quedó reducida exclusivamente a la de garantizar la mínima comunicación en los casos en que esta fuese indispensable.

Por todo ello, esta teoría puede ser significativa a la hora de examinar las condiciones de aprendizaje del alumnado inmigrante, aunque sería muy difícil tratar de determinar si el caso de este sujeto se repite, puesto que el objeto inicial de este trabajo de investigación no es tanto examinar su nivel de lengua, sino las condiciones más relevantes que pueden influir en su proceso de adquisición del español.

Hay que señalar, por otro lado, que los componentes afectivos se hallan relacionados también con el factor edad, puesto que en unas edades los aprendices son más vulnerables ante ciertas situaciones o estados que en otras. La relación entre la edad y el factor afectivo se tratará en el apartado dedicado a la influencia de la edad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera o segunda.

Finalmente, la dimensión afectiva juega un papel destacado en cuanto al desarrollo de estrategias de aprendizaje. Este factor será tratado en el apartado referido a las estrategias de aprendizaje.

2.2. LA INFLUENCIA DE LA L1 EN EL APRENDIZAJE DE LA L2

En este apartado trataré de abordar la influencia que ejerce la lengua materna de los estudiantes en la adquisición del español desde dos puntos de vista. Por una parte, se constatará la importancia que tiene el mantenimiento de la lengua materna en dicho proceso, según han evidenciado numerosas investigaciones. Por otra, se mencionarán algunas de las principales corrientes lingüísticas que han estudiado las conexiones entre L1 y L2, abordando y explicando desde esta perspectiva los procesos de adquisición de idiomas.

2.2.1. Hipótesis del análisis contrastivo

Sin duda, en el estudio de la relación entre L1 y L2, esta corriente es la que más aportaciones ha realizado y la que ha dado pie a más investigaciones y, en determinados casos, las más críticas, ya que, durante un periodo de tiempo importante, los estudios basados en análisis contrastivos marcaron la metodología y buena parte de los materiales destinados a la enseñanza de segundas lenguas.

La lingüística contrastiva comenzó su andadura en torno a los años cincuenta del siglo XX. Sus inicios se fraguaron en el ámbito universitario estadounidense, donde, en 1949, Trager acuñó el término que posteriormente se consolidaría.

Otros de los principales representantes de los inicios fueron Lado [1957] o Corder [1973], quienes contribuyeron a su consolidación en los primeros años.

Desde un principio se concibió esta teoría en el marco de la Lingüística Aplicada, que, también inicialmente, tendía a identificarse casi exclusivamente con la enseñanza de lenguas extranjeras, principalmente el inglés. Por ello, el análisis contrastivo ha tenido en la enseñanza de segundas lenguas uno de sus campos de aplicación más destacados. Esta aplicación y el propio nacimiento de la teoría contrastiva se hallan ligados a las teorías psicológicas que triunfaban en aquellos momentos especialmente en la enseñanza de idiomas. Se trataba de las teorías conductistas o behavioristas, que aún no habían recibido las críticas demoledoras de Chomsky. Estas se fundamentaban en el principio de estímulo-respuesta y concebían el aprendizaje como un conjunto de hábitos adquiridos. Dado que todos somos hablantes de una lengua materna, el hábito adquirido para esa lengua podría servir como punto de apoyo para la adquisición de la L2. Por ello, se considera que a la hora de aprender una nueva lengua, el estudiante partirá de esos hábitos adquiridos en su propia lengua materna y tratará de trasvasarlos a la lengua que está aprendiendo. El éxito o el fracaso de este trasvase dependerá de las similitudes o diferencias que existan entre la L1 y la L2 del apren-

diz. Si este ha aplicado un principio de su L1 a la L2 en un campo en el que ambas coinciden, habrá tenido éxito, pero si la transferencia se produce en una parcela en la que ambas lenguas difieren, entonces la producción habrá sido errónea.

Por tanto, el análisis contrastivo se basa fundamentalmente en la comparación lingüística, generalmente de dos lenguas, la L1 y la lengua que este está aprendiendo. El objetivo inicial es el de poder identificar aquellos campos en los que ambas coinciden y también en los que difieren, para poder predecir los errores dependiendo de cuáles sean esas dos lenguas.

Por ello, en el análisis contrastivo entran en juego conceptos como transferencia o interferencia. El primero de ellos alude al caso en que se produce con éxito el trasvase, ya comentado, que se supone que los aprendices realizan al enfrentarse a una nueva lengua. Si este ha tenido éxito, la transferencia habrá sido positiva, ya que se habrá realizado en una parcela en la que ambas lenguas eran semejantes.

Si el resultado de la transferencia es un error, esta será negativa, puesto que se habrán aplicado a la L2 patrones de la L1 que ambas lenguas no comparten y tendremos una interferencia. Ahora bien, las interferencias pueden ser interlingüísticas, cuando la lengua nativa es la responsable de los errores en la producción lingüística, o bien intralingüísticas, cuando

es la propia lengua que se está aprendiendo la que causa estos errores. En este sentido, según Santos Gargallo [1993: 37] habría que ser cuidadosos a la hora de distinguir este concepto de interferencia utilizado en el análisis contrastivo del concepto que alude a los fenómenos que tienen lugar debido a situaciones de lenguas en contacto o bilingüismo, interferencias que se dan, en estos casos, por la alta competencia que posee el hablante en ambas lenguas y que pueden surgir frecuentemente a lo largo de una conversación, especialmente si los dos interlocutores se encuentran en las situaciones mencionadas.

Por tanto, en palabras de la autora [1993:30], se puede definir la Lingüística contrastiva como “ciencia que se ocupa del contraste sincrónico y sistemático de dos o más sistemas lingüísticos”. Puede ser de dos tipos:

“1.- Teórica: centrada en el contraste de dos sistemas o más lingüísticos (*sic*) y su objetivo es aportar nuevos datos a la lingüística en lo relativo a los universales lingüísticos.

2.- Práctica: centrada en el contraste de dos o más sistemas lingüísticos, y se interesa por los efectos que las diferencias existentes entre dichos sistemas producen en el aprendizaje de una L2”.

De acuerdo con esta división, el análisis al que se refiere este trabajo es el de tipo práctico, ya que es el

que se interesa por la aplicación al aprendizaje de lenguas extranjeras.

La teoría del análisis contrastivo se basa en buena medida en las propias observaciones realizadas durante tiempo por los profesores de lenguas extranjeras, quienes siempre han sido conscientes de los errores producidos en el aula, intuendo la posible influencia de la L1 en muchos de ellos. A pesar de todo ello, como se explicará a continuación, estas suposiciones de influencia negativa de la lengua materna no siempre han sido acertadas.

2.2.1.1. *Hipótesis fuerte e hipótesis débil*

Dentro del planteamiento general del análisis contrastivo, actualmente se suelen señalar otras dos hipótesis o versiones denominadas fuerte y débil, respectivamente.

A) *Hipótesis fuerte*

Parte del objetivo tradicional e inicial del análisis contrastivo, que consistía en poder predecir el tipo de errores teniendo en cuenta la lengua materna y la L2. Esta hipótesis va incluso más allá y en ella se asume que gracias a la comparación de ambas lenguas también se podrá predecir qué estructuras causarán dificultades y cuáles no. Basándose en estas comparaciones y predicciones tendría lugar la posterior elaboración de materiales, incluidos los libros de texto. La metodología del docente también estaría marcada

por esta concepción predictiva, puesto que una de sus labores debería ser la de enseñar esas diferencias, causas potenciales de errores.

Con todo, esta versión fuerte ha sido rechazada por la mayoría de expertos en la actualidad. Las causas son varias pero se deben, en su mayoría, al escaso realismo de este planteamiento y a las dificultades de su aplicación efectiva. Como señala Wardaugh [1970], para poder poner en práctica con éxito estas hipótesis, sería necesario poder formular una serie de universales lingüísticos y una teoría global en la que se tuvieran en cuenta, además, los diferentes niveles lingüísticos (fonología, morfología, sintaxis, semántica). Además, sería necesario un análisis exhaustivo de ambas lenguas, con el fin de determinar exactamente las diferencias y semejanzas en todos esos niveles, generando así una teoría basada en los contrastes y no necesariamente apoyada en hablantes reales de la lengua. La polémica, por tanto, no está zanjada; ya en la década de los setenta, investigadores como Shachter [1974] y Ekman [1977] defendieron esta hipótesis y otros muchos han continuado apoyando y defendiendo sus posibilidades, incluso después de la formulación de críticas de este tipo, aunque en la actualidad son más los defensores de la hipótesis débil.

B) Hipótesis débil

Debido a estos problemas que plantea la versión fuerte, las teo-

rías contrastivas se han reformulado en parte, dando lugar a lo que se conoce como hipótesis débil. Esta se fundamenta en el rechazo de la capacidad predictiva del análisis contrastivo. Frente a esa actitud, los seguidores de este planteamiento no tratan de extraer conclusiones a priori, sino que utilizan esos contrastes para explicar los errores y comportamientos de los aprendices a posteriori. En consecuencia, el punto de partida de esta versión no se halla en las diferencias y semejanzas establecidas por los investigadores entre dos lenguas, sino en los datos reales y observables de las producciones realizadas por los sujetos en cuestión. La tarea de los investigadores es, por tanto, explicativa y descriptiva y no predictiva, como en el caso anterior.

2.2.1.2. Problemas del análisis contrastivo y su aplicación a la L2

En general, las críticas realizadas a la hipótesis del análisis contrastivo se basan en el hecho de que muchos de los errores cometidos por los aprendices no se deben a interferencias negativas de la lengua materna. Además, existen ocasiones en las que aparecen errores que podrían haberse evitado de haber tenido lugar una transferencia positiva y, sin embargo, esta se ha eludido. Otros reproches realizados a estos planteamientos se centran en la predicción de errores que luego no se

• producen y en la consideración de
 • que todas las estructuras que difie-
 • ren entre L1 y L2 son causa de in-
 • terferencia lingüística. Además, la
 • metodología basada en estas teo-
 • rías no siempre logra evitar que se
 • produzcan los fallos esperables.

• Según Larsen Freeman y Long
 • [1994:94], “el origen de los mayo-
 • res problemas son los puntos en
 • común, no las diferencias”, puesto
 • que solo habrá interferencia si L1 y
 • L2 tienen estructuras en parte se-
 • mejantes, lo que provocará que se
 • confíe en el conocimiento previo
 • de la L1. Además, un modelo de
 • este tipo tiene que basarse en con-
 • cepciones prescriptivistas y norma-
 • tivistas de la lengua, ya que tiene
 • que tomar un modelo para determi-
 • nar qué actuaciones son erróneas y
 • cuáles no, concepción que tam-
 • bién ha sido blanco de críticas
 • entre los especialistas.

• Buena parte de estas han deri-
 • vado, sin duda, de los ataques reali-
 • zados por Chomsky al conductismo,
 • corriente psicológica que sirve de
 • fundamento al análisis contrastivo.
 • Frente a la concepción behavio-
 • rista de los errores, Chomsky pro-
 • ponía que muchos de ellos no se
 • debían tanto a causas externas,
 • como al propio individuo y a su
 • dispositivo de adquisición del len-
 • guaje (DAL).

• Por otra parte, el análisis del dis-
 • curso y la superación de la oración
 • como umbral de análisis lingüístico
 • –accediendo a unidades superiores,

como el texto–, aportaron nuevas
 perspectivas que llevaron también a
 cuestionar en su momento el análi-
 sis contrastivo, al menos en su ver-
 sión fuerte.

2.2.1.3. Aplicaciones pedagógicas del análisis contrastivo

Como ya se ha apuntado más
 arriba, las formulaciones del análi-
 sis contrastivo tuvieron su aplica-
 ción práctica en la puesta en
 marcha de modelos pedagógicos y
 metodológicos marcados inexora-
 blemente por los principios con-
 ductistas. Teniendo en cuenta tales
 postulados, se apostó por la crea-
 ción de un método, conocido como
método audio-oral, que pretendía
 crear una conducta automatizada
 que le permitiese adquirir los hábi-
 tos lingüísticos de la lengua que es-
 taba aprendiendo. Para ello, era
 necesario crear esos hábitos a base
 de la repetición de conductas, por
 lo que la mayoría de los libros de
 texto que seguía este enfoque se
 centraba en la propuesta de unos
 ejercicios muy característicos, los
 conocidos Drills, apoyados también
 en las corrientes estructuralistas del
 momento. Estos se basaban princi-
 palmente en aspectos gramaticales
 y tenían como objetivo el que el
 aprendiz, a base de la repetición de
 estructuras y oraciones, llegase a
 automatizar su conducta adqui-
 riendo los hábitos propios de la L2.
 Pese a ello, estos ejercicios han sido
 criticados posteriormente, sobre
 todo tras la llegada de los métodos
 comunicativos.

También ha sido denostado otro de los procedimientos característicos de la enseñanza basada en el análisis contrastivo. Se trata del uso de la traducción en el aula de idiomas. Según las teorías contrastivas, sobre todo en los primeros estadios del aprendizaje, sería necesario el uso de la traducción, puesto que en las zonas de interferencia positiva, el alumno comprobaría que podía trasvasar con éxito los patrones de su lengua materna a la L2, lo que repercutiría positivamente en él, dándole confianza y seguridad. Aun así, el recurso a la traducción como herramienta de enseñanza-aprendizaje se ha considerado negativamente, puesto que se cree que el objetivo fundamental debe ser llegar a pensar directamente en la L2, sin necesidad de recurrir constantemente a esta estrategia. De hecho, se cree que alcanzar este estadio es signo de haber llegado a un alto grado de competencia en la lengua extranjera que se está aprendiendo.

No obstante, a pesar de estas críticas, al análisis contrastivo también se le deben contribuciones positivas, puesto que supuso el primer paso hacia una enseñanza centrada en el alumno, tal y como se concibe actualmente.

2.2.2. Otras teorías sobre la relación entre L1 y L2

Las críticas a este modelo no impidieron que otros investigadores siguieran estudiando la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de una L2. Así, partiendo del análisis

contrastivo, se llegó a otro modelo, el Análisis de Errores, impulsado por Corder a finales de los sesenta. Este modelo, como su propio nombre indica, no pretende predecir, sino que propone un nuevo concepto de error y trata de analizar sus causas a posteriori, estableciendo taxonomías, con el fin de aportar descripciones y explicaciones que tengan como objetivo último la creación de materiales didácticos al servicio del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Esta teoría, por sus influencias conductistas, también fue blanco de las críticas de Chomsky, quien rechazaba la idea de que la adquisición lingüística pudiera ser reducida simplemente a esquemas de estímulos y respuestas. Para el lingüista, estos planteamientos dejaban de lado una importante faceta de este proceso: el aspecto creativo del lenguaje. Chomsky, basándose sobre todo en la adquisición de la L1, se fijó en ejemplos que rebatían el conductismo y apoyaban esa idea de creación, como las regularizaciones del paradigma de verbos irregulares, con formas que los niños no habían oído antes y que no se podían explicar, por tanto, por imitación de los adultos. Además, sería posible observar las mismas fases de adquisición y el mismo orden en todos los sujetos. El modelo de corte innatista construido por este autor se basa en los principios universales que, además, constituyen la herencia genética del lenguaje y, en concreto, en la existencia de una Gramática Universal. Como señala Baralo [1999:56], estas

teorías contribuyeron a clarificar el proceso de adquisición no solo de la L1, sino también de la L2, puesto que los elementos constitutivos de la L2 podrían resultar más o menos difíciles de adquirir según su grado de universalidad. Es decir: un determinado rasgo lingüístico resultaría más fácil de aprender si fuera común a varias lenguas que siendo exclusivo de la L2 en cuestión. Por tanto, los aprendices, al menos en teoría, al enfrentarse a la adquisición de una L2, captarían antes los elementos comunes a todas las lenguas que las características peculiares de cada una, guiados por las propiedades de la GU.

En la actualidad, existe otro modelo basado en las relaciones entre L1 y L2 y encaminado a explicar la adquisición de la nueva lengua por esa vía. Se trata del modelo basado en el análisis de la interlengua, sobre el que se están realizando numerosas investigaciones en los últimos tiempos.

El término fue acuñado por Selinker en la década de los setenta. Se trata de una teoría que tiene en cuenta, en parte, los postulados mentalistas de Chomsky y trata de explicar, desde un punto de vista psicolingüístico la adquisición de las lenguas extranjeras o segundas lenguas. Según el propio Selinker [1972], la interlengua sería un sistema intermedio entre la L1 y la L2, en el que se encontrarían todos los aprendices de lenguas extranjeras: “un sistema lingüístico separado

sobre cuya existencia podemos hacer una hipótesis en el *output* de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta” [1972: 214].

Dentro de este modelo teórico se tienen en cuenta también parte de los presupuestos de la teoría chomskiana. En concreto, se retoma la distinción entre gramática (mecanismos neurológicos relacionados con la competencia del hablante y la dotación innata) y lengua (concepto más amplio que incluye además factores sociales y pragmáticos del lenguaje). Según Baralo, en el sistema de la interlengua se puede realizar también esta doble diferenciación. Este sistema lingüístico permite la introducción de reglas gramaticales de la L1 en aquellas áreas en que las gramáticas de la L1 y la L2 difieren. En el ámbito de la adquisición del español como LE, Liceras es una de las autoras que más ha contribuido a su estudio desde este punto de vista, centrándose, entre otros, en el concepto de fosilización, que explica como la consecuencia de la existencia de una permanente permeabilidad en la interlengua [apud Baralo, 1999, 57].

Otros autores han tratado de proponer nombres alternativos para aludir a conceptos similares. Así, Corder [1971] sugiere la etiqueta *dialectos idiosincrásicos* para referirse a este tipo de habla intermedia propia de los estudiantes de lenguas extranjeras, que no se ubica ni se corresponde con el sistema de su lengua materna, pero tampoco con

el de su L2. Este término es más amplio y abarcaría también otro tipo de hablas semejantes que se consideran intermedias. Por su parte, Nemeser [1971] ha utilizado el sintagma *sistema aproximativo* para referirse a la misma idea [apud Santos Gallo, op. cit.: 127].

En definitiva, el concepto de interlengua alude a un sistema lingüístico provisional, en constante transformación, propio de los aprendices de una lengua y que no puede identificarse ni con la lengua materna ni con la L2.

Actualmente, este sistema de análisis de la lengua ha tenido bastante éxito entre los investigadores, que han encontrado en esta teoría un marco adecuado para analizar el proceso de adquisición de la L2 y las características propias de esta lengua intermedia en los aprendices que la utilizan. Así, actualmente existen análisis de la interlengua que atienden a los distintos niveles lingüísticos, como el orden de adquisición de morfemas o la competencia interlingüística. Tampoco faltan estudios de corte teórico que intentan esclarecer aún más este concepto y contribuir a sentar las bases para su análisis.

2.2.3. El papel de la L1 en el aprendizaje de la L2 en el caso de los inmigrantes. Los programas de mantenimiento

En los apartados anteriores se han tratado de resumir las teorías más

importantes que se han hecho eco del estudio, desde un punto de vista lingüístico, de la influencia de la L1 en la adquisición de la L2. A continuación, se abordará este aspecto en el caso concreto de los inmigrantes.

El Marco de Referencia Europeo señala como un objetivo prioritario de los estudiantes de idiomas el que estos puedan llegar a alcanzar una competencia intercultural. Esta no es la suma de su lengua materna por un lado y la lengua o lenguas extranjeras o segundas por otro, puesto que el aprendiz no posee parcelas estancas en su cerebro para situar en cada una de ellas las lenguas y culturas aprendidas sin interrelacionarlas.

Por otra parte, numerosos autores y expertos [Cummnis, 1991; Lovelace, 1995; Muñoz Sedano, 1997; Vila, 1999, entre otros] han señalado la importancia del mantenimiento de la L1, que se manifiesta especialmente a través de factores afectivos como la autoestima o la confianza en sí mismo. Estas pueden decrecer en los extranjeros, entre otras causas, debido a la visión negativa que a veces se tiene de su lengua materna, por la creencia de que su uso puede interferir en el proceso de adquisición de la L2 o puede ralentizarlo. Por ello, se suele instar a los escolares a que eviten su uso, incluso recomendando a las familias que utilicen también en casa la nueva lengua. Esto puede contribuir a generar sentimientos de culpabilidad o inferioridad respecto a sus len-

guas y culturas de origen, lo cual incidirá negativamente en los dos factores anteriormente mencionados y, en consecuencia, en el aprendizaje de la L2.

Tradicionalmente se ha tratado de excluir o evitar el uso de la lengua materna de los estudiantes en el aula de enseñanza de L2, con el fin de fomentar el uso de la nueva lengua y animar a los discentes a utilizarla y a desinhibirse. El papel de la lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua se ha juzgado, por tanto, de forma negativa. Como ejemplo, si se examinan nuevamente los postulados de la hipótesis del análisis contrastivo, se puede percibir que la lengua materna se considera como una posible fuente de interferencias y, por tanto, de errores. Este puede haber sido uno de los motivos de que también se haya marginado la enseñanza de la lengua materna en el caso de los inmigrantes.

En cambio, hoy en día son numerosos los autores que han considerado que dejar de hablar por completo la lengua materna puede incidir de forma negativa en el aprendizaje de la L2, por lo que actualmente se aboga por la puesta en marcha de programas de mantenimiento de la L1 de los inmigrantes y otros similares encaminados a desarrollar la competencia intercultural global.

Por otra parte, como señala Bee-man [1994] [apud Lovelace, 1995: 58], diversos estudios han probado

las fuertes conexiones entre las dos lenguas, reforzando las teorías de los partidarios de los programas bilingües que se han puesto en marcha en varios centros escolares como consecuencia de esta situación. Las principales conexiones se han establecido en los siguientes aspectos:

- El buen desarrollo de habilidades auditivas en la lengua materna acelera los procesos lectores en el segundo idioma.

- Un fuerte desarrollo fonológico en la lengua materna permite un gran progreso en las habilidades lectoras de ambos idiomas.

- Comprender en el primer idioma es el factor que más influye en la adquisición de la lectura comprensiva del segundo.

- Cuanto mejor adquirido esté el idioma materno desde un punto de vista académico, más efectivo será el aprendizaje del nuevo.

Además, las habilidades cognitivas desarrolladas en la L1 son transferibles a la adquisición de la L2.

Muñoz Sedano [1997: 38] destaca también la importancia del mantenimiento de la lengua materna como un valor en sí mismo, incidiendo además en su importancia para el desarrollo cognitivo del individuo y, desde un punto de vista más práctico, valorando las ventajas futuras a la hora de encontrar un trabajo.

Además, como señala Vila [1999: 152], otro de los aspectos importantes en el aprendizaje de una lengua es justamente la voluntad de aprenderla y el gusto por ella, de manera que desarrollar sentimientos positivos hacia esta contribuirá en gran medida a favorecer su adquisición. Esto seguramente no sucederá si el alumno piensa que debido a la necesidad de usar esa lengua se le ha “prohibido” utilizar la suya propia.

Por todo ello, los países de acogida han desarrollado programas de este tipo. En nuestro caso, algunas de las comunidades autónomas han elaborado planes similares entre sus actuaciones para abordar la enseñanza de español a este colectivo, como es el caso, entre otras, de Andalucía, con programas de intercambio lingüístico.

Por su parte, Vila [1999] ha señalado que muchos de estos programas, que pretenden basarse en los principios de la educación bilingüe, incluidos los de inmersión, no cumplen determinados requisitos fundamentales de esta educación. En concreto, el aprendizaje de la lengua no se realiza de forma voluntaria, como sucede en los programas verdaderamente bilingües, sino que viene impuesto por las necesidades derivadas de su situación, especialmente por el deseo de integración. Además, el sistema escolar no permite la posibilidad de que las familias elijan en qué lengua quieren escolarizar a su hijo, como sucede en los verdaderos programas de inmersión. Esta situación se deriva de

la enorme variedad lingüística que presenta este colectivo, ya que los países de origen son muy variados, lo que hace imposible plantear la inclusión de todas estas lenguas en el currículo oficial, principalmente por la escasez de profesorado bilingüe y de recursos materiales.

Debido a esta situación, el autor denomina a los programas que no cumplen estos requisitos programas no de inmersión, sino de submersión lingüística [op. cit.: 156], que este autor define como:

“un programa de cambio de lengua-hogar-escuela, al igual que la inmersión lingüística, pero que, en ningún caso, tiene en cuenta la lengua familiar de los escolares, ni en el currículum ni en su práctica educativa. De hecho, este es el programa con que se han de enfrentar muchos niños y niñas que forman parte de las minorías étnicas y culturales”.

Alcanzar la situación ideal de programas bilingües en el marco escolar parece muy lejano y difícil, por los problemas anteriormente mencionados. Por todo ello, las actuaciones deberán ir encaminadas a tratar de promover el aprendizaje y uso de la lengua materna en el contexto escolar a través de medidas institucionales que contribuyan a erradicar posibles sentimientos de inferioridad. De ese modo, se contribuirá a la adquisición de la competencia intercultural por parte de toda la comunidad escolar y se estimulará también el proceso de

adquisición del español. No hay que olvidar que, en general, los inmigrantes se ven sometidos a un proceso de aculturación en el que pueden sentir la pérdida de su propia identidad. Esta crisis puede ser especialmente aguda o sensible en el caso de los adolescentes, puesto que en esta etapa se unen la propia situación individual de cambios personales y los cambios asociados al proceso migratorio. Por todo ello, en estos primeros momentos las reacciones de los alumnos para abordar esta nueva situación pueden ser variables. En ocasiones, los chicos tratan de acomodarse lo antes posible a las nuevas pautas de conducta del país de llegada asumiéndolas rápidamente con el objetivo de integrarse lo antes posible en la nueva cultura y evitar el rechazo. En otros casos puede producirse lo contrario: un sentimiento que lleve al individuo a fortalecer su identidad extranjera y rechazar la cultura y los comportamientos del nuevo país, con el fin de preservar los suyos propios. Estos comportamientos también pueden darse en una misma persona de forma sucesiva, como etapas dentro del proceso de adaptación a la nueva situación.

En este sentido, M. Lovelace recoge una investigación realizada por la lingüista L.Wong Fillmore [1991] [apud Lovelace, 1995, 50-51]⁵, quien, junto a otros, analizó

los efectos del aprendizaje de inglés a edades tempranas en niños de grupos minoritarios que habían asistido a escuelas con programas impartidos parcial o totalmente en esa lengua. Según los resultados, a medida que se va aprendiendo la nueva lengua se van produciendo cambios negativos en las relaciones familiares, que comienzan a deteriorarse entre padres e hijos y que son más pronunciados cuanto menor es la edad del aprendiz. Por tanto, según esta autora, la L2 va suplantando de forma paulatina el uso de la L1, hecho que llega a producirse incluso en el hogar cuando los demás miembros de la familia poseen nociones de la nueva lengua. Pero los estudiantes que llegan durante el periodo de la adolescencia experimentan un proceso diferente: aprenden la L2, pero no sustituyen la L1, sino que la mantienen, al igual que lo hacen aquellas personas, independientemente de su edad de llegada, que han recibido su formación en su propia lengua materna. Por tanto, lo esperable en los estudiantes que son objeto de este trabajo es que suceda lo mismo, de manera que no se produzcan cambios traumáticos en sus relaciones familiares.

De acuerdo con los resultados de dicha investigación, parte de los efectos derivados de la pérdida de la lengua materna son los siguientes:

5. Wong Fillmore, L. "When learning a language means losing the first", *Early Childhood Research Quarterly* 6, September 1991.

- Deterioro y posterior desintegración de la relación de los padres y madres con sus hijos e hijas.

- Pérdida del marco de referencia familiar, en el cual se construye la socialización primaria.

- Dificultad, por parte de las familias, de legitimar sus valores y modelos culturales.

- Búsqueda de otros modelos sociales entre los jóvenes". [Lovelace, op. cit. 51].

Según la propia autora, en el momento en que los niños se incorporan a la escuela y comienza su aprendizaje de la L2, generalmente en programas de inmersión, se inicia paralelamente el proceso de deterioro respecto a sus relaciones familiares, puesto que en ese momento desde la comunidad escolar se les pide que se limiten a usar su L1 fuera del contexto escolar, insistiendo incluso en lo positivo de utilizar el nuevo idioma en el ámbito familiar, a pesar de que normalmente los padres lo desconocen. De ahí las críticas de la autora hacia los sistemas que pretenden que se adquiera rápidamente la L2 y se olvide la lengua materna, puesto que este proceso no solo será negativo para la situación afectiva, sino que además podrá perjudicar el proceso de adquisición de esa lengua.

Lo deseable sería que, en un principio, el recién llegado pudiese asimilar los cambios de forma

paulatina, acomodándose poco a poco a la nueva situación. Por ello, los programas de mantenimiento de la lengua materna que se llevan a cabo en algunas comunidades autónomas suponen una ayuda importante en este sentido, ya que el inmigrante puede seguir en contacto con su lengua, favoreciendo su situación afectiva y, por ende, su aprendizaje de la L2.

2.3. LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Se trata de otro de los elementos clave a la hora de aprender una lengua extranjera. En los últimos años se han sucedido las investigaciones en esta línea, con el fin de establecer clasificaciones de las más utilizadas por los aprendices y determinar su grado de influencia en un mejor aprendizaje de la lengua.

Debido a esta razón, en la encuesta utilizada se han incluido unas preguntas acerca del uso de las estrategias de aprendizaje, con el objetivo de conocer cuáles son las más utilizadas por los inmigrantes, para así determinar sus necesidades y obtener más datos sobre su perfil académico y su estilo de aprendizaje. Por ello, a continuación, se expondrán, de forma resumida, los datos y conceptos más relevantes relacionados con la investigación sobre esta materia.

2.3.1. Concepto

Las estrategias de aprendizaje no solo atañen de la enseñanza de len-

guas, sino que conciernen al ámbito de la docencia en general. Las definiciones acerca de este concepto son muy variadas, puesto que también abundan los autores que han puesto su atención en este asunto. En general, se pueden agrupar bajo esta denominación aquellos recursos o tácticas puestas en marcha por los estudiantes con el fin de conseguir un objetivo académico concreto.

Nisbet y Shucksith [1994,8] definen así el concepto de una manera general:

“Son aquellas estructuras de funciones y recursos cognitivos, afectivos o psicomotores que el sujeto lleva a cabo en los procesos de cumplimiento de objetivos de aprendizaje.”

Según estos autores, el aprendizaje de estas estrategias puede emprenderse muy temprano, incluso en la etapa infantil, cuando ya se inicia el desarrollo de habilidades para resolver problemas de carácter general, aunque las bases para las estrategias que se utilizarán en la vida adulta se sientan en la adolescencia, coincidiendo con el comienzo de la etapa de las operaciones formales, denominada así por Piaget y en la que tiene lugar el desarrollo del pensamiento abstracto.

Por otro lado, a pesar de que la capacidad para resolver problemas y situaciones se adquiere en parte gracias a la edad, también es cierto

que estas habilidades pueden aprenderse. De hecho, uno de los objetivos de los docentes debe ser el de estimular la adquisición de estas estrategias, con el fin de cumplir una de las finalidades prioritarias de la enseñanza: aprender a aprender. Actualmente, se considera que este debe ser el fin último de todo proceso de enseñanza-aprendizaje, principalmente si se tienen en cuenta las características de nuestra sociedad actual, en la que las fuentes de información son muy numerosas y el acceso al conocimiento se encuentra, cada vez más, al alcance de todos. Por ello, los docentes no deben imponerse como única fuente de conocimientos, fomentando un aprendizaje basado en la captación de conocimientos y su repetición, tal y como sucedía en la enseñanza tradicional. Por el contrario, deben enseñar a gestionar y seleccionar las propias fuentes de información, haciendo que cada cual las comprenda y procese de manera adecuada a sus capacidades.

Todas estas ideas son aplicables al campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que se trata de un proceso de enseñanza-aprendizaje más, aunque con ciertas características peculiares, que requieren prestar una atención más detallada al papel concreto que desempeñan las estrategias de aprendizaje en la adquisición de la L2.

En este ámbito, las definiciones no son menos variadas y numerosas, aunque todas vienen a coincidir

en lo esencial del concepto. En palabras de R. Oxford [2001:166], en el ámbito específico de la enseñanza de lenguas, serían:

“operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific action taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self directed, more effective and more transferable to new situations”.

Esta misma autora señala que son los objetivos que pretende conseguir el aprendiz los que provocan el uso de estrategias, como ya se señalaba anteriormente.

Por otro lado, los autores del Marco de Referencia Europeo (4.4) definen el concepto de la siguiente manera:

“Las estrategias son un medio que utiliza el usuario de la lengua para movilizar y equilibrar sus recursos, poner en funcionamiento destrezas y procedimientos con el fin de satisfacer las demandas de comunicación que hay en el contexto y completar con éxito la tarea en cuestión de la forma más completa o más económica posible, dependiendo de su finalidad concreta”.

La forma de designar este concepto también varía en función de cada autor. Larsen Freeman y Long [1994: 184] recogen las siguientes denominaciones: estrategias de aprendizaje, denominación utili-

zada por Rubin [1975] y O ´Malley *et alii* [1985], comportamientos de aprendizaje [Wesche, 1977; Politzer y McGroarty, 1985], procesos cognitivos [Rubin, 1981] y tácticas [Seliger, 1984], aunque el término más utilizado es, sin duda, el que se ha empleado hasta ahora.

Nisbet y Shucksith [1994], por su parte, diferencian destrezas de estrategias. Las primeras harían referencia a las habilidades generales que posee un individuo, mientras que el uso de estrategias consistiría en seleccionar la destreza más apropiada para resolver cada problema concreto.

Dentro de este apartado, cabe destacar, además, que varios autores han formulado y estudiado las estrategias de aprendizaje basándose en una distinción realizada por Rubin [1981] [apud Larsen Freeman y Long [1994] y Oxford, R. [2001] entre otras] entre buen aprendiz y mal aprendiz. Según esta hipótesis, para esta autora, serían buenos aprendices aquellos que estuvieran dispuestos a arriesgarse más en la comunicación, movidos por un fuerte deseo de transmitir sus pensamientos. Esto ha dado pie a realizar investigaciones tratando de determinar las diferencias en el uso de estrategias de aprendizaje por parte de los considerados buenos y malos aprendices, con el fin de esclarecer si el hecho de aprender mejor o peor se halla relacionado con el uso de un mayor número de estrategias de aprendizaje. La conclusión más

• aceptada parece ser que lo que de-
 • termina que uno aprenda mejor que
 • otro no es tanto el hecho de que uti-
 • lice más estrategias de aprendizaje,
 • sino más bien el que sepa emplear
 • las más adecuadas a cada momento
 • y situación. Este modelo del buen
 • aprendiz sería, además, la meta que
 • todos los estudiantes deberían tratar
 • de alcanzar.

• **2.3.2. Tipos de estrategias en el** • **aprendizaje de lenguas** • **extranjeras**

• Son varios los autores que han tra-
 • tado de realizar clasificaciones de las
 • estrategias de aprendizaje utilizadas.
 • Entre ellos, Oxford [2001:167] reco-
 • noce que los límites entre unos tipos
 • de estrategias y otros no siempre
 • están claros, puesto que un mismo
 • individuo puede utilizar varios tipos
 • de estrategias aplicadas a una situa-
 • ción concreta. Las más conocidas y
 • destacadas son las propuestas por
 • Oxford [1985, 1990] [apud Cyr, P.,
 • 1998: 30 y ss.], Rubin [1989] y
 • O'Malley y Chamot [1990]. Las dife-
 • rencias entre estas clasificaciones no
 • radican tanto en la inclusión de dife-
 • rentes categorías, sino, más bien, en
 • la concepción general de la disposi-
 • ción de dichas categorías dentro de
 • cada clasificación y en la inclusión
 • de unas u otras subcategorías.

• En general, los tipos de estrategias
 • de aprendizaje que suelen ser admi-
 • tidas por todos los autores, con unos
 • u otros matices, pueden resumirse
 • en las siguientes: estrategias cogniti-
 • vas, metacognitivas, afectivas, socia-

les y comunicativas. Asimismo, en
 función de su incidencia en el
 aprendizaje, se dividen en indirec-
 tas y directas [Oxford, 1985, 1990].

1) Estrategias cognitivas: según
 Cyr [op. cit.: 46-47], suponen una
 interacción entre el aprendiz y la len-
 gua, una manipulación mental de
 esta y la aplicación de técnicas para
 resolver un problema o realizar una
 tarea. Para este autor, se centran en
 el acto de aprendizaje y son más fá-
 cilmente observables. Además, Ox-
 ford [op. cit.: 167] añade que
 propician el establecimiento de rela-
 ciones entre conceptos aprendidos,
 ayudando a reestructurar la informa-
 ción en el cerebro. También tendrían
 relación con el desarrollo del apren-
 dizaje social, según Vigotsky, el rea-
 lizado en relación e interacción con
 otras personas. Así, estrategias de ese
 tipo serían la búsqueda de pistas en
 textos o en el propio conocimiento
 adquirido y practicar o repetir la len-
 gua, entre otras.

En definitiva, se trata de técnicas
 que pueden ser conscientes o no y
 que van encaminadas a mejorar el
 almacenamiento y recuperación de
 la información del cerebro por parte
 del aprendiz.

2) Estrategias metacognitivas:
 como indica el prefijo de esta pala-
 bra, estas estrategias suponen que el
 aprendiz sea consciente de su propio
 proceso de aprendizaje, recono-
 ciendo sus limitaciones, éxitos y pre-
 ferencias. Implican, por tanto, que
 este reflexione sobre su propio apren-

dizaje, por lo que se realizan de manera consciente y requieren cierto desarrollo intelectual y cognitivo. De hecho, según Tardif [1992: 58] [apud Cyr, P., 1998: 42] constituyen una de las características que permiten distinguir entre un aprendiz principiante y uno de nivel avanzado.

Las estrategias clasificadas dentro de este grupo ayudan también a que cada individuo se conozca mejor a sí mismo e identifique cuál es su estilo de aprendizaje.

Por ello, la ausencia de este tipo de estrategias provocará importantes carencias en el aprendizaje, puesto que el sujeto no tendrá claros cuáles son sus objetivos ni qué medios debe poner en marcha para conseguirlos; de ahí, su importancia.

Siguiendo a Cyr [1998: 42-45], algunas de las estrategias metacognitivas más frecuentemente empleadas por los estudiantes de lenguas extranjeras son las siguientes:

- **ANTICIPACIÓN O PLANIFICACIÓN:** cuando un individuo utiliza esta estrategia, se anticipa a los contenidos abordados en el aula e intenta enfrentarse antes a ellos por sí mismo. También es capaz de prever cuáles son los elementos lingüísticos que tendrá que poner en práctica para llevar a cabo una determinada tarea.

- **ATENCIÓN:** puede manifestarse de dos maneras: cuando el alumno se concentra en un aspecto particular de la tarea o la explicación,

olvidando los demás, o bien cuando, por el contrario, se centra en la tarea de forma global, abordándola como un todo.

- **AUTOGESTIÓN:** supone la capacidad para regular el propio aprendizaje de manera autónoma y con la plena consciencia de sus responsabilidades, tratando de explotar y aprovechar al máximo cualquier oportunidad para practicar la lengua. Implica también la capacidad para planificar el tiempo de estudio y repaso, manteniendo siempre claros los objetivos que se desea cumplir.

- **AUTORREGULACIÓN:** en este caso, se muestra la capacidad de autocorrección al desarrollar una tarea concreta.

- **IDENTIFICACIÓN DE PROBLEMAS:** implica reconocer las dificultades más importantes de una tarea lingüística con el objetivo de comprenderlas y resolverlas para llegar a una solución correcta.

- **AUTOEVALUACIÓN:** como su propio nombre indica, al igual que en la enseñanza de otras materias, la autoevaluación supone la habilidad para reconocer y valorar sus fallos y aciertos en el desarrollo de una actividad concreta. Esto supone, al igual que las demás estrategias, que el alumno sea consciente del proceso en el que está inmerso y, además, en este caso, que sea capaz de reconocer sus propios errores y de valorar la fase de aprendizaje en la que se encuentra.

3) Estrategias socioafectivas: ciertos autores, como Oxford [2001], optan por separar las estrategias afectivas de las sociales, mientras que otros, como Cyr [op. cit.] las tratan de manera unitaria. Con ellas se pretende potenciar la intervención de los factores afectivos, emocionales y personales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las estrategias sociales facilitan el aprendizaje en interacción con los demás y ayudan a los aprendices a entender mejor la lengua y la cultura a la que se enfrentan [Oxford, op. cit.: 168]. Esta misma autora define las estrategias afectivas como la capacidad para identificar los propios sentimientos y ser consciente de las circunstancias que rodean o evocan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, el uso de estrategias de este tipo supondrá la capacidad para relacionarse con los demás e interactuar con ellos.

Las estrategias incluidas en este apartado son nuevamente variables en función de cada autor. Siguiendo a O'Malley y Chamot [1990] [apud Cyr, op. cit.: 55], se pueden identificar las siguientes:

1. PREGUNTAS DE CLARIFICACIÓN Y VERIFICACIÓN: cuando un aprendiz recurre a esta estrategia significa que es capaz de solicitar información acerca de aquello que no ha comprendido, pedir al profesor o a su interlocutor que le repita un fragmento si se trata de una conversación oral, y, en general, pedir

aclaraciones acerca de aspectos que no ha logrado comprender. Es importante señalar en este apartado que en las clases donde conviven alumnos de distintas procedencias étnicas o culturales puede que a estos les resulte difícil poner en práctica comportamientos de este tipo, en especial si se trata de demandar ayuda del docente o de un superior, ya que varios de ellos pueden proceder de culturas donde la figura del profesor se concibe como una autoridad incuestionable que goza de una gran veneración y respeto, por lo que estos estudiantes pueden tardar en habituarse a desarrollar comportamientos de este tipo, sobre todo si su periodo de permanencia en nuestro país es breve. Sin embargo, es importante tratar de modificar estas conductas y animarlos a participar, formular preguntas y exponer sus dudas al profesor, puesto que un comportamiento contrario no favorece o favorece muy poco el proceso de aprendizaje en este caso del español [Cyr, op. cit.: 56].

2. COOPERACIÓN: supone tener capacidad para trabajar en equipo o en colaboración con otros compañeros para realizar diversas tareas. Los métodos de trabajo cooperativo o en equipo se utilizan frecuentemente en el seno de la enseñanza comunicativa de idiomas, y se consideran especialmente útiles en el caso de las aulas multiculturales en las que conviven alumnos de distintas procedencias. Con todo, hay que tener

en cuenta que cada uno posee un estilo de aprendizaje diferente que es necesario respetar. Incluso puede provenir de un sistema educativo distinto, de manera que no será extraño encontrar algún estudiante que desconozca y rechace este tipo de prácticas.

3. **GESTIÓN DE LAS EMOCIONES:** la puesta en práctica de esta estrategia implica el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones y la capacidad para controlarlos. Como ya se señaló en el apartado de los factores afectivos, el aprendizaje de idiomas es especialmente favorable para la aparición de ansiedad, frustración o estrés, sobre todo debido a las prácticas orales, que a algunos pueden provocarles sentimientos de este tipo. Por ello, es importante tener conciencia de estas emociones y tratar de evitarlas mediante ejercicios de relajación u otras técnicas similares que el profesor puede enseñar con el objetivo de fomentar en ellos valores y sentimientos positivos que contrarresten los anteriores. De esta manera, se puede evitar el rechazo hacia la lengua o el bloqueo a la hora de hablar en público. En definitiva, en términos de Krashen, estas estrategias contribuirían a evitar que el filtro afectivo estuviera alto, lo que provocaría una menor recepción o adquisición de conocimientos.

4) Estrategias comunicativas: para diversos autores forman un grupo separado de estrategias de

aprendizaje, mientras que otros las consideran al lado de las clases mencionadas hasta ahora. Este tipo de estrategias se centra en la puesta en marcha de mecanismos que permiten al aprendiz efectuar la comunicación con éxito superando los problemas que puedan surgir en el transcurso de la misma como consecuencia de la falta de competencia o conocimientos lingüísticos.

Según Cyr, tradicionalmente ha existido cierta confusión a la hora de definir los conceptos de estrategia de aprendizaje y estrategia de comunicación y los lazos entre ellas.

Oxford [2001] elude el término y habla solo de estrategias de compensación, que varios consideran un tipo de estrategia comunicativa, debido a los problemas que puede plantear el término.

Por su parte, O'Malley y Chamot [1990] distinguen entre ambos tipos de estrategias (de aprendizaje y comunicativas), basándose en la intención del sujeto al utilizar cada una de ellas. Según estos autores, las estrategias de aprendizaje se utilizan con la intención de aprender, mientras que las de comunicación se emplean con el fin de comunicar.

Por otro lado, en el uso de la lengua y en su proceso de adquisición, el aprendiz se va planteando hipótesis sucesivas, que conforman ese concepto dinámico y en constante evolución,

denominado interlengua y al que ya se aludió en el apartado de la influencia de la lengua materna. A través de la validación o invalidación de las hipótesis planteadas, el individuo puede ir avanzando en el conocimiento lingüístico. Las estrategias comunicativas son, sin duda, una ayuda más a la hora de llevar a cabo estos procedimientos de validación e invalidación de hipótesis, a través de la respuesta del receptor a una duda o consulta del emisor.

Las estrategias comunicativas suelen dividirse en dos grandes grupos: estrategias de evitación y de compensación. Acudiendo a las primeras, el hablante intentará evitar total o parcialmente aquellas estructuras o aspectos de la L2 que no ha adquirido definitivamente o en las que tiene dudas. Esto redundará en perjuicio de la comunicación, que queda reducida y, por tanto, empobrecida.

Por el contrario, las estrategias de compensación llevan al hablante a tratar de buscar otros procedimientos alternativos para expresar aquellos contenidos o pensamientos que requieren el uso de estructuras o elementos de la L2 que aún desconoce o no domina.

Algunas de las estrategias de comunicación más destacadas pertenecen a este segundo grupo y consisten fundamentalmente en paráfrasis, circunloquios y preguntas al interlocutor.

Retomando la controversia entre estrategias de comunicación y de aprendizaje, Oxford [op. cit.: 168] recoge la opinión de ciertos autores, quienes sostienen que las primeras están dirigidas solo al uso de la lengua, no a su aprendizaje, por lo que no deberían considerarse estrategias de aprendizaje de la lengua. No obstante, la autora sostiene que estas estrategias de compensación ayudan al mismo tiempo al aprendizaje y a la comunicación, ya que el uso de la lengua constantemente proporciona a los hablantes oportunidades de aprendizaje, que ella denomina aprendizaje incidental.

2.3.3. Las estrategias de aprendizaje en el Marco de Referencia Europeo

El Marco de Referencia Europeo también dedica un capítulo a las estrategias de aprendizaje en la adquisición de una L2/LE. En él, se conciben como medios que pone en práctica el hablante oyente de una lengua extranjera para poder llevar a cabo las tareas implicadas en un proceso de comunicación y conseguir que este tenga éxito en cualquiera de las situaciones en que pueda tener lugar (contexto escolar, hablante como intermediario entre dos personas con lenguas diferentes...). En esta obra también se admite que el uso de estas estrategias no debe reconocerse como exclusivamente característico de las personas que están aprendiendo un idioma. Muy al contrario, los ha-

blantes de la propia lengua continuamente acuden también a este tipo de recursos en los intercambios conversacionales cotidianos.

En cuanto a la clasificación o tipología, a diferencia de las que se han expuesto hasta ahora, se reconoce que en la puesta en marcha de las estrategias intervienen aplicaciones de principios metacognitivos, como planificación, ejecución, evaluación y corrección, y se han clasificado tres tipos principales en función de la fase de comunicación en la que se aplican: estrategias de producción, estrategias de comprensión y estrategias de interacción hablada. Dentro de las primeras, se distingue además entre producción oral y escrita; y, en las de recepción, se diferencia entre oral, visual y audiovisual, englobando así las cuatro destrezas básicas propias de todo proceso de enseñanza-aprendizaje (comprensión y expresión oral y escrita). En las estrategias de interacción hablada, el aprendiz entra en contacto con otro hablante, con el que interactúa, de manera que el papel de ambos, como sucede habitualmente en las conversaciones orales, puede pasar alternativamente de hablante a oyente.

En este documento de referencia, las estrategias de aprendizaje se han concebido, entre otras cosas, como un posible indicador para establecer el nivel en el que se encuentran los estudiantes. Por ello, dentro de la clasificación general antes mencio-

nada se han elaborado tipologías de diferentes actividades relacionadas con estrategias y se han hecho corresponder con los distintos niveles establecidos por el Marco (A1 y A2, B1 y B2 y C1 y C2). De esta manera, al menos en teoría, si observamos las técnicas o habilidades que nuestros alumnos ponen en marcha durante su proceso de aprendizaje de la lengua, podremos, a priori, establecer en qué nivel se encuentran, o bien evaluar si esas técnicas se adecuan al nivel en el que estos se encuentran realmente.

En el ámbito de la producción se sostiene, además, que el uso inadecuado de estrategias o su desconocimiento pueden llevar a los estudiantes a no explotar por completo las capacidades y habilidades para expresar lo que realmente han adquirido, de manera que el rendimiento efectivo no se correspondería con el rendimiento potencial que sería esperable. Esto supone, de forma más concreta, que un estudiante de un determinado nivel realice producciones orales o escritas que son propias de niveles inferiores. Por el contrario, si conoce las técnicas o recursos que puede poner en marcha durante la comunicación, intentará explotar al máximo sus capacidades y tratará de lograr metas comunicativas más ambiciosas. En este sentido, se entiende que existen dos tipos básicos de estrategias: por una parte, estrategias de evitación (*avoidance strategies*), que se utilizan cuando se quiere eludir el uso de algo que

desconoce; y, por otra, las estrategias de aprovechamiento (*achievement strategies*), que se utilizan con el fin de comunicar algo para lo cual no se dispone aún de recursos suficientes. Dentro de estas últimas, se incluyen otras como la autocorrección, las estrategias de compensación, la capacidad para relacionar conocimiento nuevo y conocimiento adquirido, etc.

Por otro lado, las estrategias ligadas a la comprensión deben tener en cuenta el contexto que rodea la situación comunicativa. De esta manera, el oyente puede construir hipótesis y expectativas acerca de la conversación y lo que su interlocutor pretende decir, o bien rellenar los vacíos de significado que en ocasiones pueden producirse por la presencia de ruidos o interferencias en la comunicación. El aprendiz, en su papel de oyente, pone en marcha una serie de mecanismos inferenciales que le permiten desarrollar todo este procedimiento y corroborar sus hipótesis al tiempo que avanza la conversación.

Por tanto, en el Marco de Referencia, se observa un intento de aplicación más práctico de las estrategias de aprendizaje, puesto que, sin detenerse tanto en clasificaciones teóricas, se da cuenta más bien de cómo su uso puede afectar realmente de manera positiva o negativa al avance en la adquisición de la L2. Asimismo, la amplia y exhaustiva clasificación de tipos de actividades que denotan el uso de una estrategia

concreta supone una gran ayuda a la hora de evaluar el grado de utilización.

2.3.4. Estilos de aprendizaje

Las estrategias de aprendizaje se hallan en relación con los denominados *estilos de aprendizaje*. Con esta etiqueta se hace referencia a las diferentes maneras de aprender que tiene cada individuo. Este concepto se relaciona con las variables individuales que intervienen en los procesos de aprendizaje en general, como los factores afectivos, la motivación o las aptitudes. Según esta idea, asumida hoy en general por todos los especialistas, a cada individuo le resulta más sencillo captar los conocimientos de una manera concreta, que no tiene por qué ser la misma que la de otras personas. Así, existen estudiantes que retienen mejor utilizando su memoria auditiva, frente a otros que prefieren la memoria visual. Algunos tienden a ser sintéticos en la organización de las ideas, mientras que otros son más bien analíticos, etc. Estas ideas conectan también con la Teoría de las inteligencias múltiples de Gardner [1987], según la cual la inteligencia no es única, sino que está compuesta de varios subtipos, de manera que se puede distinguir entre inteligencia espacial, musical o emocional, por citar algunos ejemplos.

Los estilos de aprendizaje son personales. Incluso en un mismo sujeto pueden variar según la tarea

que se esté desempeñando, por lo que no son fijos e inamovibles. Cada uno debe ser consciente de cuáles son los métodos que mejor le resultan para adquirir conocimientos, con el objetivo de que pueda ponerlos en práctica y sacarles el mayor partido. También es importante que el estilo de aprendizaje individual sea respetado por el profesor, como elemento que forma parte de la diversidad.

Además, en el caso que nos ocupa, habrá que tener en cuenta, nuevamente, el sistema educativo de procedencia, puesto que este habrá incidido en la adquisición de unas costumbres y determinados hábitos de comportamiento en el aula que, a veces, pueden diferir sensiblemente de los de sus compañeros españoles.

En resumen, las estrategias son herramientas fundamentales en todo proceso de aprendizaje, pero especialmente cuando se trata de adquirir una lengua extranjera. Por ello, es muy importante que los docentes traten de identificar cuáles son las que sus alumnos ponen en juego en ese proceso, puesto que esto servirá de gran ayuda a la hora de planificar la metodología y el tipo de enseñanza con el que se va a trabajar. Entre los métodos empleados se encuentran las encuestas, como en el caso de este trabajo. A pesar de ello, como han reconocido muchos investigadores, no siempre es fácil llevar a cabo esa tarea con exactitud y veracidad, puesto que

no resulta sencillo acceder a la mente de los aprendices y su forma de trabajar. Por otro lado, las estrategias de aprendizaje pueden también aprenderse y, por tanto, enseñarse. Debido a ello, los profesores encargados de la enseñanza de español deberán tener en cuenta esta posibilidad, si quieren que el alumnado consiga aprender a aprender y sea capaz de tomar conciencia y responsabilidad de su propio aprendizaje progresivamente.

2.4. LA EDAD

Este factor, también reflejado en la encuesta, es uno de los más influyentes en el aprendizaje de una lengua extranjera o segunda lengua, puesto que condiciona otras variables que igualmente intervienen en este proceso. En el caso de los alumnos que son objeto de estudio, puede tener, además, especial incidencia, puesto que todos ellos estudian en IES y son, por tanto, adolescentes. En este apartado se pretende revisar las teorías que han hecho hincapié en la influencia de la edad a la hora de aprender una segunda lengua, para contrastarlas posteriormente con los resultados de las encuestas.

Desde hace tiempo, los investigadores en enseñanza de lenguas han intentado esclarecer si la edad es un factor importante en el aprendizaje de idiomas y, si es así, de qué manera puede incidir y en qué aspectos, o si, por el contrario, la edad no influye a la hora de adquirir o aprender una L2 o LE.

2.4.1. Incidencia de la edad.

Aspectos que influyen en el aprendizaje

2.4.1.1. Edad del aprendiz y duración del proceso

Sin duda la influencia de estas dos variables ha sido uno de los aspectos que más ha llamado la atención de los investigadores en el campo de la enseñanza de segundas lenguas y la idea de que la edad del aprendiz es uno de los factores determinantes a la hora de que este consiga mejores o peores resultados en la lengua meta es una de las hipótesis que más estudios e investigaciones ha suscitado. Por otra parte, es una creencia tradicional y general, incluso a nivel popular, el que en la infancia el aprendizaje de una L2 entraña menos dificultades y se pueden alcanzar niveles de competencia más altos que a edades más avanzadas, momento en que los aprendices se verían incapaces de lograr progresos especialmente en determinados campos concretos de la lengua. En relación con la incidencia de este factor, durante muchos años se ha estigmatizado la etapa de la adolescencia, tachándola de inapropiada para iniciar el aprendizaje de un idioma, como se señalará más adelante.

En cuanto a la primera variable, las posturas al respecto son muy variadas. Entre otros, Griffin [2005: 143-145] señala que la edad del aprendiz no influye en la secuenciación o ruta de aprendizaje que

sigue quien está aprendiendo la lengua, puesto que el orden de adquisición de conceptos es muy similar en todos los aprendices, independientemente de este factor. En cambio, sí existe mayor polémica a la hora de determinar la influencia de la edad en la velocidad de aprendizaje y el nivel de competencia adquirido.

Ciertos investigadores se inclinan a pensar que la edad no afecta al proceso de adquisición y que este puede realizarse con éxito independientemente del momento en el que se haya iniciado. En cambio, otros opinan que sí influye, de forma que, según unos, serían los niños los que contarían con más ventajas para llegar a adquirir un alto grado de competencia en la L2, pero, según otros, serían los adultos.

Siguiendo a Griffin [op. cit.], al contrario de lo que se suele pensar, si se parte de una división de las edades de aprendizaje en tres etapas cronológicas (niñez, adolescencia y edad adulta), tal vez los que más posibilidades tienen de rentabilizar el proceso de adquisición y alcanzar mejores resultados son los adolescentes. Ellos se encuentran en una etapa central, que sirve de puente precisamente para pasar de la infancia a la edad madura. Por tanto, al menos en teoría, se podría suponer que en ellos se conjugan ventajas de las dos etapas que flanquean dicho periodo. En esta edad, los aprendices pueden procesar información abstracta,

algo imposible para los niños, y a la vez siguen manteniendo cierta flexibilidad cerebral y también sociocultural, lo que les reporta numerosas ventajas que los adultos ya habrían perdido.

Sin embargo, si se atiende a la duración del proceso de aprendizaje, serían los niños los que aventajarían a los aprendices de las otras dos etapas. Ello se debe a que estos aún mantienen una gran flexibilidad mental y no acusan los problemas de identidad y personalidad que marcan especialmente la etapa de la adolescencia. No obstante, el desarrollo cognitivo que progresivamente se va dando en el niño culmina en la adolescencia, cuando el campo cognitivo ya se halla prácticamente desarrollado. Teniendo en cuenta este hecho, son los adolescentes los que pueden sacar un mayor provecho de la enseñanza formal de la L2, ya que cuentan con un mayor número de redes cognitivas, lo que les permitirá entender y producir incluso sin haber observado la lengua en directo.

Por todo ello, siguiendo a esta autora [op. cit.: 144], “un niño de unos ocho años que aprende una L2 durante tres años aprende menos rápido que un adolescente de quince años que aprende durante ese mismo periodo”. Aun así, afirmaciones como esta, basadas en comparaciones similares, no son muy fiables, puesto que la rapidez del aprendizaje no es la misma en todos los niveles de la lengua.

Aunque la edad del sujeto influye en el proceso, es aún más decisivo el tiempo invertido en el aprendizaje de la lengua. En concreto, tiempo invertido y nivel de competencia son directamente proporcionales: cuanto más tiempo se emplea en aprender una lengua, más nivel de competencia se puede alcanzar en ella.

Por otra parte, según varios autores, como Krashen, Long y Scarcella [1979], las diferencias de opinión en torno a esta cuestión quedarían zanjadas, puesto que si se separan los estudios a corto y largo plazo, sí se pueden obtener conclusiones claras acerca de la influencia del factor edad. Las conclusiones a este respecto son que los aprendices de más edad avanzan más rápidamente, aunque el progreso conseguido por los jóvenes es superior.

2.4.1.2. *Edad de llegada y tiempo de permanencia en el país de la L2*

Otros autores, en cambio, han puesto el acento en la influencia que pueden tener estas dos variables, especialmente en el nivel de la pronunciación. Así, en varios estudios se ha tratado de distinguir si el factor que incide directamente en la mejor o peor pronunciación de una lengua es la edad de llegada o el tiempo de permanencia en el país de la lengua meta. Hay que destacar la especial repercusión del factor edad en el caso de los inmigrantes, ya que la mayor parte de las investigaciones realizadas para determinar

su influencia real se han llevado a cabo con personas afectadas por este tipo de circunstancias.

Krashen [1982: 79-81] cita tres estudios realizados por Oyama [1976], Seliger, Krashen and Ladefoged [1975] y Ashen y García [1969]. En ellos, se separaron tres grupos de inmigrantes teniendo en cuenta su edad de llegada. En los tres estudios se concluyó que era precisamente este factor el que influía en que los aprendices tuvieran una mejor o peor pronunciación. También se dedujo que los rasgos propios del acento de la L1 en la pronunciación de la L2 eran más frecuentes en aquellos sujetos que habían llegado más tarde. Por tanto, aquellos que habían llegado con menor edad a Estados Unidos eran los que mejor pronunciaban y menos acento de su L1 tenían. Además, en el estudio de Ashen y García se concluyó que también existía cierta influencia del número de años de permanencia en el país, de modo que este factor interactuaba con la edad de llegada, aunque este era el elemento determinante. Asimismo, estos estudios demostraron que las dificultades comenzaban a estar presentes en los grupos que habían llegado precisamente en la adolescencia y, por tanto, que esta etapa es crucial, al menos en la adquisición de la pronunciación.

Krashen destaca también otro estudio realizado por Scovel [1977] en el que se pone de manifiesto, además, que esta capacidad para producir va ligada a la capacidad

para discernir entre acento nativo y extranjero, puesto que el objeto del experimento era que los distintos grupos de sujetos trataran de diferenciar acentos mediante la escucha de una cinta en la que previamente se habían grabado voces con acentos variados.

En la línea de la teoría explicativa de la interlengua, Nemser [1992: 52-53] propone el concepto de sistemas aproximados para definir el sistema lingüístico que está utilizando el que aprende una lengua segunda y al que ya se aludió anteriormente. Según este autor, son series que van evolucionando a lo largo del proceso de adquisición de la lengua por parte del niño. En teoría, los sistemas aproximados de los individuos que se encuentran en la misma etapa del proceso de enseñanza aprendizaje deberían coincidir, pero en realidad las mayores variaciones de unos a otros pueden venir determinadas por la edad de los aprendices. Asimismo, en esa permanente evolución de los sistemas, existen dos polos que van desde los primeros intentos de uso de la segunda lengua o lengua extranjera hasta el dominio perfecto de esta, momento en el que tiene lugar la mayor semejanza entre el sistema aproximado que utiliza el alumno y la segunda lengua que está aprendiendo, si bien, según Nemser, "la adquisición del dominio perfecto es muy rara en los adultos". Hay que destacar precisamente que este autor pone como ejemplo paradigmático de sistema aproximado el habla de los inmigrantes, donde se observaría

un sistema aproximado de gran estabilidad, aunque estos sistemas no han sido muy estudiados.

Con todo, el propio Selinker [1992, 82], autor que acuñó el término “interlengua”, sí considera posible la adquisición del dominio perfecto de una L2 o LE en el caso de los adultos, aunque señala que esto se produce en porcentajes muy reducidos. Para explicarlo, el autor parte del punto de vista biológico de Lenneberg y retoma el concepto de estructura psicológica latente, término utilizado por dicho autor para referirse a un tipo de estructura lingüística de tipo subyacente que sería el correlato biológico del concepto chomskiano de gramática universal. Esta estructura se iría transformando paulatinamente a través de las etapas de la evolución del niño, en la estructura concreta de una lengua en particular. Según Selinker, el caso del dominio perfecto de una L2 por parte de un adulto es un caso similar, explicable porque el adulto, en este caso, ha sido capaz de reactivar esta estructura a la que se refiere Lenneberg. En este sentido, ya en 1922, Corder propuso que las capacidades de un niño y de un adulto para adquirir una segunda lengua eran iguales, debido a la posible reactivación de esa capacidad latente, poniendo además, en tela de juicio la hipótesis del periodo crítico expuesta por Lenneberg y que se comentará más adelante.

En suma, la conclusión de todos estos estudios parece ser que la edad

de llegada y, en menor medida, el número de años de permanencia en el país, influyen de manera decisiva en la adquisición de una mejor pronunciación y del sistema fonológico de la L2, incidiendo también, en la misma proporción, en la competencia para diferenciar tipos de acentos de la segunda lengua. La adolescencia se revela, además, como el punto crucial en la adquisición para todos los autores, y en los citados experimentos los sujetos hasta trece años habían adquirido la pronunciación de manera notable, mientras que aquellos que habían llegado en torno a los trece años o después eran los que presentaban mayor influencia de su lengua materna.

Para explicar este hecho existen varias teorías que serán revisadas posteriormente, aunque una de las explicaciones más aceptadas es la mayor plasticidad que posee el cerebro infantil frente al adulto.

2.4.2. Incidencia de la edad en niveles lingüísticos concretos

Como ya se ha señalado, con el fin de obtener conclusiones más fiables y exhaustivas, diferentes estudios han tratado de determinar cómo la edad puede afectar y en qué grado a la adquisición de cada uno de los componentes que forman parte de una lengua.

En cuanto a la influencia de la edad en la adquisición de la gramática, los estudios de Oyama [apud

Krashen, 1982] revelan nuevamente que, en las pruebas para emitir juicios de gramaticalidad / agramaticalidad, los que habían llegado antes a Estados Unidos hicieron mejor la tarea que aquellos que habían llegado a una edad más tardía, sin que se notara influencia del número de años de permanencia en el país.

Otros investigadores, como Patowsky [1980], afirman que también se han descubierto evidencias de la relación entre edad de llegada y adquisición de la sintaxis, de forma que nuevamente los que llegan antes obtienen mejores puntuaciones cuando se juzga su competencia gramatical, sin que se pudiera observar en dicho experimento la influencia de la exposición a la segunda lengua. Teniendo en cuenta la distinción entre estudios a corto y largo plazo propuesta por Krashen, Scarcella y Long, ya señalada en el apartado anterior, de los estudios a corto plazo se puede deducir que los aprendices de mayor edad aventajan a los más jóvenes en los primeros estadios del desarrollo sintáctico y morfológico.

En cuanto a la adquisición de vocabulario, parece comprobado que la edad no influye a la hora de adquirirlo, puesto que el número de palabras aprendidas, tanto en la lengua materna como en la lengua extranjera o segunda, aumenta constantemente a lo largo de la vida del hablante, por lo que no existe una etapa concreta que sea crucial para su adquisición [Moreno, 2002: 7].

Por lo que se refiere a la fosilización, Selinker [op. cit.: 96] señala que este mecanismo se halla en la estructura psicológica latente y subyace al material lingüístico superficial que los hablantes tienden a mantener en las producciones de su interlengua. Este proceso es independiente de la edad y también de la instrucción recibida.

Como ya se comentó al hablar de la incidencia de la edad de llegada, varios estudios coinciden en señalar la importancia de esta variable en la adquisición de la fonología y la pronunciación. Según estos estudios, a mayor edad de llegada, menos posibilidades tendrá el aprendiz de adquirir un dominio mayor de la fonología. Además, para que un aprendiz pueda llegar a obtener un acento igual al de los nativos de la lengua que estudia debería haber tenido una exposición inicial a esa lengua a una edad muy temprana, en torno a los seis años [Larsen Freeman y Long, op. cit.: 143].

Al margen de la influencia directa de la edad en los aspectos estrictamente lingüísticos, como los examinados hasta ahora, este factor también puede influir de manera indirecta en el conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje en general. Uno de los factores más estrechamente ligados a la edad es el factor afectivo y todos los componentes relacionados con la personalidad del individuo y su formación.

Ligada al componente afectivo está la motivación. El modelo de Gardner, que considera la existencia de una motivación específica en el aprendizaje de lenguas ha sido el punto de partida para muchos de estos estudios. Por otra parte, como se ha explicado en el apartado referido al factor afectivo, está demostrada la relación directa entre motivación y aprendizaje de lenguas. Teniendo en cuenta estos elementos, varios autores han intentado estudiar la relación entre la motivación y la edad en contextos escolares y cómo estos factores repercuten en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera. La actitud hacia la lengua que se está estudiando puede incidir de manera positiva si se logra crear una actitud de autoconfianza, de percepción del aprendizaje del idioma como un proceso no difícil, fomentando, en definitiva, sentimientos favorables hacia el objeto de estudio.

Algunas evidencias de la relación entre edad y motivación se encuentran en el estudio de Burstall [1975, 391], en el que se observó que quienes habían comenzado a aprender una lengua extranjera en contexto escolar a una edad temprana mostraban una actitud más positiva hacia el uso oral de esa lengua que los compañeros que habían comenzado el aprendizaje a los 11 años, aunque también se comprobó que dicha actitud, en ese caso, no se traducía en una mejor competencia oral.

En determinados estudios llevados a cabo en Finlandia también se ha encontrado correlación entre la edad y la motivación en el aprendizaje de lenguas. Se ha observado, en general, que las actitudes de los estudiantes hacia la lengua eran menos positivas cuanto más aumentaba la edad y también se comprobó que la motivación extrínseca descendía a medida que aumentaba la edad de los estudiantes. Paralelamente, en otro estudio realizado con finlandeses y rusos se observó un descenso de la motivación integradora a medida que aumentaba la variable edad, aunque en los estudiantes finlandeses la motivación instrumental aumentaba con la edad, mientras que en los rusos se mantenía constante en niveles muy elevados. Hay que señalar que todos estos estudios se realizaron con adolescentes, entre 12 y 14 años, el primero y 12, 14 y 17, el segundo.

Por otra parte, Tragant y Muñoz [2000] han llevado a cabo un estudio realizado en centros con escolares de educación primaria y secundaria en España para determinar sus actitudes en este caso hacia el aprendizaje de la lengua inglesa, comprobando las relaciones entre edad y motivación y la incidencia de ambos factores en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

Los grupos se dividieron en dos: aquellos que habían iniciado su aprendizaje del inglés a los 8 años, y cuyas edades en el momento de la encuesta oscilaban entre los 11

y 17 años aproximadamente, y aquellos que habían comenzado a aprender inglés a los 11 años y cuyas edades, ligeramente superiores en la media, oscilaban entre los 13 y los 18 años. En las conclusiones obtenidas tras la investigación, se observó, según las autoras, que las actitudes positivas hacia la lengua no dependían tanto de la edad de inicio del aprendizaje o de la propia edad en el momento de realizar la encuesta, sino más bien del número de horas de clase recibidas. Asimismo, se pudo comprobar también la relación entre la motivación y la obtención de buenos resultados en cuanto al rendimiento académico.

Las autoras señalan la observación de un aumento de la importancia de la motivación instrumental a partir de los 13 años aproximadamente. También se observaron diferencias en el tipo de motivación en función de las horas de clase o de la edad.

En definitiva, este estudio, realizado en nuestro país, demuestra que en contextos escolares de aprendizaje de lenguas extranjeras, existe una interacción entre motivación y actitudes, por una parte y edad, horas de clase recibidas y rendimiento lingüístico, por otro. Como señalan las propias autoras “nuestro estudio ha revelado que factores ligados a la edad y a la experiencia son también importantes en el estudio de la motivación de los escolares” [op. cit.: 100].

En el análisis de las encuestas realizadas se tratará de determinar si se pueden obtener conclusiones similares en el caso de los adolescentes inmigrantes.

Por otra parte, Krashen también ha tenido en cuenta cómo la edad puede hacer variar los niveles del filtro afectivo, favoreciendo o impidiendo el proceso de aprendizaje de la L2. Según este autor, algunas de las características afectivas y de la personalidad del adulto pueden ser las responsables de que el niño acabe aventajándolo, entre otros aspectos, en producción, puesto que, según él, “the adult is more self conscious than the child, less able to identify with other groups and is, in general, less able to achieve the open mental state necessary for language acquisition to take place” [1982: 92-93]. En el mismo sentido, los adolescentes que se encuentran en el periodo de las operaciones formales son capaces de colocarse en el lugar del otro y suponer lo que está pensando. Esto los puede conducir a actuar con mayor cautela y sentirse más vulnerables, lo cual puede repercutir negativamente en el filtro afectivo, haciendo que este aumente y provocando que el aprendizaje disminuya.

Por otro lado, según la Teoría del Monitor de este mismo autor, entre los factores que intervienen en el desarrollo y uso de este mecanismo interno están la edad y la personalidad, que, en parte, se halla condicionada por esta variable. Por ello,

los adultos tienden a hacer un mayor uso del monitor, es decir, utilizan la lengua de forma más consciente, tienden más hacia la autocorrección que los niños, quienes, por el contrario, no suelen hacer uso de este recurso, excepto aquellos que hayan superado la ya mencionada etapa de las operaciones concretas. En resumen, según las teorías de Krashen, el papel de la edad en la adquisición de una lengua extranjera o segunda lengua es muy importante, puesto que de ella dependen muchos de los elementos que entran en juego en ese proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.4.3. La adolescencia y el aprendizaje de lenguas

Siguiendo con la influencia de los factores afectivos y su dependencia de la edad, hay que tener en cuenta la importancia de la etapa en la que se encuentran los aprendices en los que se ha centrado el trabajo. Todos ellos son estudiantes de instituto, por lo que tienen aproximadamente entre 13 y 17 años. Es decir, se encuentran en el periodo conocido como adolescencia. En esta etapa, crucial en el aprendizaje en general y de transición hacia la edad adulta, tendrán que asentar y reafirmar su identidad y su propia personalidad, afrontando numerosos cambios físicos y psíquicos.

Su desarrollo intelectual y cognitivo les permite realizar ahora no solo operaciones concretas, sino también formales. Asimismo, el de-

sarrollo del pensamiento abstracto tiene lugar en esta etapa.

Por todo ello, nos encontramos, como ya he dicho, ante un periodo lleno de cambios en todos los niveles, lo que puede repercutir, como se ha visto, en el proceso de aprendizaje de la lengua. Los inmigrantes se verán afectados, al igual que sus compañeros, por todos estos cambios y estadios propios de la adolescencia, con el añadido de que se encuentran en un país extranjero y tienen que aprender su lengua.

Además de estas peculiaridades que la edad confiere a los adolescentes, numerosos autores han señalado las diferencias existentes en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera por parte de un niño y por parte de un adulto, diferencias atribuibles, obviamente, al factor edad y su incidencia en diversos aspectos psicológicos y físicos de los individuos.

Como ya se ha visto, tradicionalmente se pensaba que la niñez era la mejor etapa para aprender un idioma, mientras que en la adolescencia y la edad adulta empeoraban las condiciones, aunque las posturas en la actualidad son muy variables.

Según se ha señalado, los adultos suelen tener ventajas y un mayor éxito a la hora de adquirir el léxico y la gramática de una L2 que los niños. Una de las razones que suelen aducirse para explicar este hecho es que los primeros son capaces de transfe-

rir estrategias de aprendizaje de su lengua materna al aprendizaje de la L2, algo que los niños no pueden hacer y que, posiblemente, los inmigrantes adolescentes que son objeto de estudio sí realicen en algunos casos, en función del desarrollo individual de su capacidad abstracta y metalingüística.

Esta relación entre ritmo de aprendizaje y edad aparece aclarada en varios estudios, en los que se demuestra que los adultos poseen un ritmo de aprendizaje más alto que los niños en ciertos aspectos, especialmente en sintaxis y morfología, aunque los adolescentes superaban a los adultos. Aun así, las diferencias derivadas de la edad parecían paliarse con el tiempo de permanencia en el país de la lengua aprendida. Otras investigaciones inciden en este punto, señalando [Krashen, 1982: 85] que las diferencias entre adultos y niños de ciertos tests pueden deberse a la diferencia en el tiempo de residencia de los sujetos en el país. Entre las ventajas de estos últimos se encuentran la mayor facilidad para memorizar vocabulario y para la pronunciación, como ya se explicó al comienzo de este apartado.

Por tanto, en general, se suele reconocer que existen variaciones en el éxito de adquisición de una L2 que pueden atribuirse al factor edad. Este puede introducir diferencias en la adquisición de determinados componentes lingüísticos, haciendo que los adultos tengan

más éxito en unos aspectos y los niños, en otros, como, en general, la pronunciación o la fonología. Para explicar estas variaciones debidas a las diferencias de edad, varios investigadores han tratado de buscar motivos o razones de distinta índole. Una de las teorías que puede considerarse clásica es la de Lenneberg, quien, en 1967, intentó explicar desde un punto de vista biológico los mecanismos y elementos responsables de la adquisición de una lengua por parte del ser humano.

Según Muñoz Liceras [1992: 23], Bley-Vroman [1989] señala una serie de características de la adquisición del lenguaje por los adultos que no se dan en el desarrollo del lenguaje infantil, como la variación individual en el grado de éxito, en el camino que sigue el proceso y en los objetivos del mismo; la fosilización; la indeterminación de las intuiciones, la importancia de la instrucción y de la corrección y el papel de los factores afectivos. Este autor concluye que la diferencia entre unos y otros a la hora de adquirir la lengua es que en el caso de los niños intervienen directamente los mecanismos del cerebro relacionados con el área específica del lenguaje, mientras que en el caso de los adultos intervienen mecanismos generales de resolución de problemas. Otros investigadores se sitúan en esta línea y señalan que la lengua materna sustituye a la GU porque pone a disposición del adulto los principios que ya se han fijado. No obstante, ciertos investigadores

no están de acuerdo en el hecho de que los adultos no puedan acceder a la GU y señalan el posible papel de mediador de la L1, que serviría para acercarse inicialmente a la L2.

Por otro lado, la adolescencia no deja de ser, en general, una etapa controvertida y de transición. De todos los cambios, los físicos tienen una importancia destacada, ya que contribuirán a que los individuos se sientan más inseguros y en ocasiones no comprendan del todo el proceso en el que se están viendo inmersos. Desde un punto de vista anatómico, la pubertad es el momento en el que tienen lugar las transformaciones más importantes que van a poner de manifiesto de manera especial las diferencias entre ambos sexos. Además, estos cambios tendrán su influencia en el aspecto psicológico y psíquico. Entonces, también se produce la construcción definitiva de la personalidad y de la identidad del individuo. Por ello, tendrán lugar actitudes y comportamientos bastante marcados y propios de este periodo. Entre ellos, se encuentran la tendencia a relacionarse dentro de un grupo o pandilla de amigos con los que sentirse identificado y, sobre todo, la adopción de marcas visibles encaminadas a tratar de afirmar esa identidad y establecer las fronteras del grupo y del propio yo frente a los demás sujetos. Algunos ejemplos pueden ser el gusto por ciertas formas de vestir o, incluso desde un punto de vista lingüístico, la jerga propia de los adolescentes, recono-

cida como un tipo de marca influida por la edad. Es en este marco en el que hay que tratar de comprender ciertas actitudes de rebeldía ante determinadas exigencias o situaciones y, de manera especial, frente a los adultos. Una de las causas principales, como se ha comentado, es sin duda esa necesidad de autoafirmación.

La adolescencia es, por tanto, una etapa de transición difícil para el individuo. Pero esta dificultad puede aumentar si este se ve, además, obligado a abandonar su país de origen, su familia y sus amigos y trasladarse por obligación a otro lugar desconocido en el que todo va a ser diferente. Esta es la situación que se puede encontrar en los institutos. Por ello, si en condiciones normales esta etapa supone cambios en el individuo, aún será más compleja si se añaden cambios externos a él y que pueden incidir especialmente en esa construcción de la propia identidad a la que se aludía más arriba.

Por otra parte, la importancia del grupo de amigos es fundamental, pero estos jóvenes se ven ahora ante el reto de encontrar nuevas amistades, algo bastante complicado sobre todo al principio, cuando muchos de ellos llegan a las aulas sin conocer una palabra de nuestro idioma. Esto supone un freno importante a esa deseada integración en el grupo, con las posibles repercusiones negativas en el plano afectivo, en el que se pueden generar ansiedad, in-

seguridad e incluso rechazo a la nueva situación y, por extensión, a la nueva lengua.

mente con ventaja, ya que en ellos este tipo de actitudes aún no están consolidadas, frente al caso de los aprendices mayores.

2.4.4. Explicaciones de la influencia de la edad

2. *Causas cognitivas*

Siguiendo a Larsen-Freeman y Long [op. cit.: 148-150], se pueden aducir al menos cuatro tipos de argumentos encaminados a explicar las diferencias en la adquisición de segundas lenguas asociadas a la edad.

Esta explicación se basa principalmente en las teorías piagetianas sobre el desarrollo del pensamiento en el niño y ha sido una de las más difundidas y recurrentes. Según Piaget [1970], en la infancia se van sucediendo una serie de etapas que van marcando el desarrollo progresivo de la mente infantil a la mente adulta. Estas etapas se van transcurriendo en el mismo orden en todos los niños, y suelen tener una duración similar en todos ellos. Al llegar a la adolescencia, en torno a los doce años, tiene lugar la etapa que él denominó “etapa de las operaciones formales”, caracterizada básicamente por la capacidad del ser humano para comenzar a desarrollar un pensamiento abstracto, desligado ya de los objetos y las realidades materiales del mundo que lo rodea. Esta explicación podría aclarar algunas diferencias entre el aprendizaje de los niños y el de los adolescentes y adultos, desde un punto de vista psicológico o cognitivo.

1. *Causas socio-psicológicas*

Entre los investigadores que han sugerido explicaciones de este tipo se encuentran Brown [1987], Lambert [1967] y Taylor [1974]. Desde este punto de vista, las diferencias entre niños y adultos vendrían marcadas por la mayor inhibición de estos últimos y su identidad, más sólida, en la L1. Todo esto propiciaría que los adultos se resistieran más que los niños a la socialización, que es el paso final, consecuencia de la adquisición de la L2, llegando incluso a querer mantener un acento extranjero en la pronunciación de dicha lengua con el fin de marcar su identidad y su condición de no nativo.

Varios autores, entre los que destaca Krashen [1982], han considerado que esta etapa, lejos de favorecer la adquisición de la segunda lengua, tiene consecuencias negativas. Según este autor, la edad marcaría una diferencia esencial

Desde esta perspectiva, también se han aducido factores como las actitudes positivas o negativas de los aprendices hacia la lengua. Se ha comprobado que estas últimas contribuyen a dificultar el aprendizaje de la lengua, por lo que en este aspecto los niños contarían nueva-

entre la adquisición de la lengua en los niños y en los adultos. Los primeros emplearían un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL) igual al empleado en la adquisición de la L1, mientras que los segundos utilizarían su capacidad general para resolver problemas y la aplicarían al proceso de aprendizaje de la lengua, lo cual supondría una ventaja, pero también un inconveniente, ya que impediría a los adultos aplicar su sistema de adquisición de lenguas a la adquisición de la L2.

Por su parte, Griffin [op. cit.: 146] señala a este respecto que los niños tienen “más facilidad para asimilar información”, pero señala como una ventaja de los adultos el hecho de que pueden realizar más fácilmente asociaciones entre conocimientos almacenados en el cerebro y conocimientos nuevos.

3. Explicación del input

A ella han recurrido autores como Hatch [1976] y Show [1983]. Desde esta perspectiva se hace hincapié en las ventajas que supone el tipo de *input* recibido por parte de los aprendices más jóvenes frente a los adultos. El recibido por los niños y jóvenes es de mejor calidad, más cuidado, adaptado a ellos para que puedan comprenderlo más fácilmente y con ejemplos claros que permiten que los aprendices puedan deducir las reglas sintácticas de la lengua en cuestión. Además, los jóvenes contarían con una ventaja adicional en lo referente a la edad

de llegada al país extranjero, en caso de que esta se produjera, ya que sería más temprana que cualquier adulto y tendrían más posibilidades que este de poder permanecer allí durante más tiempo, aprovechando así el entorno natural y el contacto con otros hablantes. Ambos factores, como se ha visto anteriormente, afectaban positivamente al aprendizaje de la L2, según determinados estudios. Por tanto, teniendo en cuenta estas explicaciones, las diferencias asociadas a la edad en el aprendizaje de niños o jóvenes y adultos vendrían marcadas en realidad por el tipo de input empleado en cada una de estas etapas.

4. Explicación neuro-biológica

En este apartado se incluyen las teorías, ya clásicas de Penfield y Roberts acerca de la lateralización, es decir, la especialización del cerebro en torno a la pubertad, y, sobre todo, la teoría del periodo crítico de Lenneberg [1967]. En su planteamiento clásico, partiendo de la hipótesis de dichos autores, sostenía que durante la infancia del ser humano, antes de llegar a la pubertad, tenía lugar el denominado periodo crítico, durante el cual, el cerebro posee una mayor plasticidad cerebral que permite, entre otras cosas, una mejor conexión entre los dos hemisferios y mayores posibilidades de programar nuevos comportamientos. Pero estas características expiraban en torno a la pubertad, cuando se producía la especializa-

ción cerebral y el cerebro perdía esa flexibilidad. Aplicando esta teoría a la adquisición de lenguas, este autor sostenía que si una lengua no se había aprendido antes de que ese periodo crítico hubiese finalizado, ya no se podría adquirir. Por tanto, esta teoría venía a afirmar la imposibilidad de adquirir una lengua pasado este periodo.

Esta hipótesis ha recibido numerosas críticas y actualmente ya no se entiende el periodo crítico en un sentido tan estricto como inicialmente planteó Lenneberg. Aunque es cierto que en la infancia el cerebro posee una mayor plasticidad que en etapas posteriores, esto no quiere decir que un adulto o un adolescente no puedan adquirir una lengua. Como señala Baralo [1999, 26-27], a pesar de que es innegable que existe una relación directa entre edad y adquisición de la pronunciación y el acento, esto no permite hablar de un posible periodo crítico en la pubertad, al menos en los términos en los que su autor formuló la teoría. Una de las principales razones es que no existe ningún cambio crucial desde un punto de vista biológico que pueda acarrear modificaciones en la producción o percepción lingüística. Tampoco se ha demostrado que a nivel cerebral tengan lugar variaciones notables que puedan afectar a la adquisición de la L2. Además, la capacidad para discriminar los fonemas de otras lenguas cambia y puede perderse gradualmente, pero esto no explica la existencia de un periodo crítico

ni las diferencias entre el acento en los niños y en los adultos. Un último dato aducido por esta autora en contra de tal hipótesis es la capacidad sintáctica propia de la competencia no nativa de los adultos. En cambio, otros hechos, como el gusto de los niños por experimentar y jugar con los sonidos o la mayor atención que suelen prestar los adultos a la parte del significado lingüístico, en detrimento de la pronunciación, sí podrían explicar estas diferencias, al menos en el campo de la pronunciación, al lado de otros factores como la plasticidad cerebral.

En las últimas décadas, estos planteamientos han dado lugar a reformulaciones e hipótesis. Un ejemplo es la teoría Seliger [1978] quien ha planteado la posibilidad de que puedan existir numerosas edades críticas para cada aspecto del aprendizaje de la lengua. Este autor y Scovel [1981 y 1988] [apud Larsen Freeman y Long, 1994: 149] admiten, además, la disminución de habilidades para adquirir una lengua ligadas a la pérdida de plasticidad cerebral, pero sugieren la posibilidad de que existan otras causas neurofisiológicas que expliquen esta pérdida.

De las conclusiones obtenidas en torno a la influencia de la edad dependerá en buena medida la actuación a la hora de llevar a cabo la enseñanza de la lengua. También influirá a la hora de tomar decisiones acerca del momento más propicio

para comenzar a enseñar una lengua extranjera en niveles escolares.

Por otro lado, a la hora de analizar las respuestas de los encuestados, se podrá comprobar si los niveles lingüísticos que suponen una mayor dificultad para ellos se corresponden con lo esperable de acuerdo a su edad y a las conclusiones y estadios citados anteriormente.

En resumen, como se ha podido comprobar, han sido múltiples las explicaciones y las causas que se han intentado aducir para explicar

la incidencia del factor edad en la adquisición de una segunda lengua. Hay que señalar que todas estas explicaciones no están exentas de críticas, puntualizaciones y polémicas, según el punto de vista adoptado. Aun así, es importante tener en cuenta la relevancia de este factor, puesto que será clave a la hora de decidir cuestiones relacionadas con la metodología de enseñanza de la lengua o con la edad a la que los estudiantes deberían comenzar a abordar el estudio de una lengua extranjera en contextos escolares.

Capítulo 3. ACTUACIONES INSTITUCIONALES QUE REGULAN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2 EN CONTEXTOS ESCOLARES

3.1. INTRODUCCIÓN

Uno de los objetivos de esta investigación ha sido obtener información acerca de las actuaciones que se están llevando a cabo en los I.E.S. de León para enseñar español a los inmigrantes que han llegado a ellos. Estas actuaciones, dado el carácter público de los centros, deben estar basadas en la legislación vigente y en las propuestas establecidas por la comunidad autónoma correspondiente, en este caso Castilla y León. Por ello, a continuación se incluye un breve resumen de las medidas puestas en marcha en nuestra comunidad, para mostrar, en el marco de las mismas, la labor llevada a cabo en las aulas ALISO, según la información recogida en el trabajo de campo.

Hay que señalar, además, que las medidas tomadas en Castilla y León responden, por un lado, a la legislación actual vigente, fundamentalmente el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación (BOE de 12 de marzo) y la Orden de 22 de julio de 1999, por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros docen-

tes sostenidos con fondos públicos. Ambas marcan las pautas dentro de las cuales se concibe la enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares.

3.2. MEDIDAS GENERALES

Dentro de la comunidad autónoma de Castilla y León, uno de los documentos fundamentales de actuación es el denominado Plan marco de Atención a la Diversidad. En este plan, redactado en sus líneas básicas durante el curso 2002-2003, se han tenido en cuenta un análisis de necesidades realizado en Castilla y León y los informes técnicos de expertos en materias seleccionadas.

La inclusión del caso de los extranjeros en este documento se debe a que se encuentran dentro de la diversidad propia del sistema educativo, "por presentar necesidades en el ámbito educativo que se apartan de los márgenes de variabilidad previstos por el sistema educativo como de carácter común y ordinario" [p. 39]. Además, se considera que estos pueden presentar características que hagan necesaria la compensación educativa, debido fundamentalmente a su desconocimiento del español, con las consi-

• guientes repercusiones que esto tie-
• ne en su escolarización.
•

• En el Plan se plantean unos obje-
• tivos de acuerdo con la situación
• presente en Castilla y León (cf. apar-
• tado de datos estadísticos). De
• acuerdo con esa realidad, para el
• caso que nos ocupa, destacan de
• manera especial los siguientes:
•

• “4) Garantizar una rápida y eficaz
• adaptación del alumnado extranjero
• al centro y al entorno.
•

• 5) Compensar los posibles des-
• fases curriculares del alumnado
• extranjero y del alumnado en des-
• ventaja social y cultural.
•

• 6) Adquirir unos adecuados nive-
• les de competencia intercultural por
• parte de todo el alumnado”. [p. 36].
•

• Para alcanzarlos, se proponen una
• serie de medidas generales para
• todos los grupos que componen la
• diversidad educativa y otras concre-
• tas para cada uno en particular. Para
• el caso de los extranjeros se resumen
• fundamentalmente en las siguientes:
•

• “Elaboración y desarrollo de un
• Plan específico de Atención al
• Alumnado Extranjero y de Minorías
• que posibilite su adaptación rápida
• y eficaz al ámbito educativo y que
• contemple, entre otras medidas, las
• referidas a:
•

• - Propiciar de forma específica la
• integración socioeducativa de este
• alumnado en el ámbito escolar.
•

- Favorecer una rápida adapta-
ción lingüística del alumnado
extranjero al entorno escolar y so-
cial mediante la aplicación de me-
didas de adaptación lingüística y
social dirigidas al alumnado que
llega sin conocimiento previo de la
Lengua castellana.

- Potenciación del apoyo docu-
mental y asesoramiento a la comu-
nidad educativa sobre la atención al
alumnado culturalmente diverso.

- Establecer medidas formativas
que posibiliten la competencia
educativa del profesorado en con-
textos multiculturales y en contextos
de desventaja social.

- Propiciar la implicación de las
familias extranjeras o de minorías
culturales en el proceso educativo
de sus hijos.

- Establecimiento de programas
adaptados de aprendizajes básicos
destinados a compensar los posibles
desfases curriculares del alumnado
en razón de su acusada diversidad
cultural”. [p. 39].

Según se indica en el propio Plan,
estas medidas se aplicarán progresi-
vamente entre los años 2003-2007.

Aparte de este documento, la Di-
rección General de Coordinación,
Inspección y Programas Educativos
editó en el curso 2002-2003 una
Guía de Estudios en once idiomas,
destinada a informar del sistema
educativo español especialmente a

los extranjeros y sus familias. El objetivo, como se indica en su introducción, es garantizar, a través de la información sobre el sistema educativo, el derecho a la educación obligatoria. En ella se explican con claridad las divisiones de nuestro sistema y las diferentes ofertas educativas disponibles, así como la casuística referida a las convalidaciones de los estudios que cada uno haya cursado en su país de origen. Dentro de estas ofertas se contempla, al igual que se verá en otras comunidades autónomas, la existencia de Aulas de Inmersión Lingüística, denominadas aulas ALISO (aulas de Adaptación Lingüística y Social), que tienen como objetivo la enseñanza específica de español a este alumnado para que conozca la lengua y cultura españolas cuanto antes y puedan integrarse más rápidamente en el sistema educativo.

En las distintas provincias y en los centros señalados al efecto para esta acción compensatoria, se organizarán:

“Aulas de inmersión lingüística para alumnos inmigrantes, mientras lo necesiten, a fin de facilitar su integración mediante el conocimiento de la Lengua castellana.

Estudio de aspectos relacionados con la cultura propia de estos alumnos” [p. 20].

Más recientemente, en 2004, se publicó el Plan de Atención al

Alumnado Extranjero y de Minorías, con el que se pretendía complementar el documento de atención a la diversidad comentado anteriormente y dar una respuesta más concreta a sus necesidades específicas.

Entre los objetivos y medidas propuestas en este destaca la intención de que puedan integrarse, desde un punto de vista social y lingüístico, en los centros educativos correspondientes. Para ello, se propone adecuar las soluciones planteadas a cada caso concreto, de forma que los estudiantes vean satisfechas sus necesidades particulares, cumpliendo así la premisa de la atención a la diversidad.

Se contempla también la adopción de medidas que atiendan a la situación anterior al momento de acogida, así como el diseño de planes de acogida y la divulgación de información educativa.

En cuanto a la enseñanza de español, se contemplan específicamente las medidas de adaptación lingüística y social a través de las mencionadas Aulas ALISO. En palabras de los propios autores, se pretende:

“1) Generalización de un número suficiente de Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Aulas ALISO) en las distintas provincias de Castilla y León, con objeto de garantizar una respuesta rápida y especializada al alumnado extran-

• jero que desconoce la Lengua y
 • Cultura españolas. A través de las
 • Aulas se pretende proporcionar
 • una rápida adaptación lingüística y
 • facilitar el acceso a determinados
 • aspectos culturales y sociales fun-
 • damentales, que permitan la ade-
 • cuada integración y convivencia
 • con la población del lugar recep-
 • tor. La distribución de las aulas es-
 • tará sujeta a una serie de criterios,
 • tales como: el número de alumnos
 • totales de la provincia, el número
 • de alumnos extranjeros descono-
 • cedores del español, el ritmo de in-
 • cremento del alumnado extranjero
 • y la distribución provincial de la
 • población extranjera. Cada aula
 • estará dotada con un profesor de
 • apoyo de Educación Compensato-
 • ria, con el perfil más adecuado
 • para impartir esta formación lin-
 • güística y cultural del español para
 • el alumnado extranjero. Estas aulas
 • estarán ubicadas en los propios
 • centros educativos donde se consi-
 • dere procedente la intervención
 • lingüística y social, y progresiva-
 • mente se irán dotando de los me-
 • dios tecnológicos y recursos más
 • eficaces de acuerdo con los objeti-
 • vos asignados.

• 2) Establecimiento de Proyectos
 • de Adaptación Lingüística Inicial en
 • aquellos centros que no puedan uti-
 • lizar el recurso del aula ALISO, con
 • objeto de facilitar a sus alumnos ex-
 • tranjeros que desconocen el Caste-
 • llano un primer contacto particu-
 • larmente intenso que propicie su rá-
 • pida inserción en el contexto esco-
 • lar” [p. 41].

Finalmente, en el documento se propone la educación intercultural como medio idóneo para transmitir a todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, los valores inherentes a las situaciones de convivencia entre culturas, potenciando el acercamiento a las lenguas y costumbres de los otros. Además, también se garantizará la atención individualizada para asegurar el refuerzo en el aprendizaje de la L2 en aquellos que lo necesitan y el asesoramiento educativo, a cargo de un equipo de Orientación especializado.

3.3. LAS AULAS ALISO EN LA CIUDAD DE LEÓN

Estas aulas se han convertido en una de las concreciones más palpables de estas medidas. En la actualidad existen varias en Castilla y León. En el caso de la provincia de León, existe por el momento una única aula, ubicada en la capital. Al realizar el trabajo de campo para esta investigación, se presentó la oportunidad de contactar con la profesora responsable y recabar información directa acerca de su funcionamiento, los objetivos, metodología y otras cuestiones relacionadas.

Aspectos generales

El aula ALISO de nuestra ciudad no se encuentra ubicada realmente en un único sitio, sino que el programa se ha puesto en marcha en dos institutos: uno, situado en el

centro; y el otro, que cuenta con un mayor número de alumnado inmigrante, a las afueras. El programa está referido solamente a quienes estén cursando Educación Secundaria.

El número es variable a lo largo de todo el curso, por lo que en el momento de la investigación no se pudo facilitar una cifra exacta. Hay que destacar en este aspecto el absentismo que suele darse en ocasiones entre este tipo de estudiantes, causado muchas veces por necesidades laborales, puesto que algunos de ellos trabajan, o bien por motivos familiares, debido a que muchas de las familias no se asientan en un lugar concreto, sino que, al menos durante un tiempo, se mueven en busca de nuevas oportunidades laborales, por lo que los jóvenes se ven obligados a cambiar también su residencia sin esperar a que haya terminado el curso escolar. Además, pueden acudir también estudiantes de cualquiera de los centros de la ciudad. No obstante, se ha podido comprobar, durante la visita a otros I.E.S., que este dato no siempre es conocido por los profesores y responsables, debido en buena medida a la novedad del proyecto, que se encuentra aún en una fase casi experimental, por lo que muchos terminan por acudir a otras instituciones y organizaciones, como Sindicatos, Cruz Roja u organizaciones no gubernamentales para recibir clases de refuerzo de español.

La única profesora encargada de la enseñanza de español en estas aulas reparte su tiempo entre ambos centros y es también la responsable del programa y su dedicación es exclusiva a estas aulas.

A pesar de esta capacidad de acogida, el número de alumnos por aula es limitado y estas aulas cuentan con una ratio baja, en torno a los diez o doce. En el caso concreto de este curso escolar, se establecieron tres grupos diferentes.

El tiempo de permanencia en estas aulas no es indefinido, sino que acuden a ellas durante unos nueve meses, coincidiendo aproximadamente con la duración de un curso académico.

Características del alumnado, objetivos, metodología y actividades

Las características básicas de estos son, en general, su escaso o nulo conocimiento de nuestro idioma, puesto que precisamente por ello deben incorporarse a estos programas de acogida inicial. En ocasiones también está presente el absentismo escolar, que ya hemos citado, provocado por causas variadas, entre las que destacan los motivos de trabajo o los familiares.

A la diversidad presente en cualquier aula e inherente a la propia variedad individual, hay que añadir, en este caso, la amplia gama de etnias y culturas, puesto que el único criterio de selección y agru-



. pación es que no posean nociones
 . de español. De este modo, la ense-
 . ñanza debe basarse en un enfoque
 . intercultural, haciendo de las dife-
 . rencias lingüísticas y culturales un
 . motivo de enriquecimiento y de in-
 . tercambio multidireccional entre
 . todos los miembros del aula, in-
 . cluido el docente.

. Asimismo, el nivel de conoci-
 . mientos variará también sensible-
 . mente teniendo en cuenta este
 . parámetro, aunque en el caso con-
 . creto de esta aula no se dieron
 . casos de diferencias extremas
 . como, por ejemplo, la presencia de
 . alguno sin alfabetizar en su lengua
 . materna. Además, también está pre-
 . sente la variedad de edades y nive-
 . les educativos, ya que en la misma
 . aula pueden coincidir estudiantes
 . de diferentes edades y, por tanto,
 . escolarizados en cursos distintos.
 . Hay que recordar que todos perte-
 . necen a la educación secundaria,
 . ya que este proyecto se creó para
 . atender precisamente las necesida-
 . des de este nivel educativo. Por
 . todo ello, la enseñanza de la lengua
 . deberá adaptarse a todas estas pe-
 . culiaridades, contemplando una
 . metodología activa, participativa,
 . comunicativa e intercultural.

. Normalmente, los alumnos se
 . desplazan fuera de sus aulas de refe-
 . rencia para asistir a estas clases es-
 . peciales, aunque, dado el carácter
 . aún experimental del proyecto, la
 . profesora también ha probado con
 . la enseñanza dentro de la propia
 . aula, lo que les brinda la oportuni-

dad de intentar seguir las explica-
 ciones en español y preguntar sus
 dudas al profesor. Esto también es
 positivo para el funcionamiento ge-
 neral de la clase, que no se verá in-
 terrumpida frecuentemente con
 preguntas, y para los más tímidos,
 que, de otra manera, se quedarían
 muchas veces sin comprender las
 explicaciones precisamente por no
 realizar interrupciones.

Según la información obtenida,
 uno de los objetivos fundamentales
 que se persiguen en estas aulas es
 que se alcance la competencia lin-
 güística y comunicativa suficiente
 para poder relacionarse con los
 demás miembros del centro educa-
 tivo, en especial, con sus compañe-
 ros, con el fin de garantizar así su
 integración social. Además, esta
 competencia deberá adecuarse tam-
 bién a las exigencias del currículo,
 por lo que deberán adquirir los co-
 nocimientos necesarios para utilizar
 el español como lengua del con-
 texto académico, de manera que
 puedan comprender los contenidos
 de las asignaturas del currículo y
 progresar en estas sin que el desco-
 nocimiento de la lengua represente
 un obstáculo para ello.

La metodología aplicada es la
 comunicativa, atendiendo especial-
 mente al enfoque por tareas. De
 este modo, el objetivo no es tanto
 la enseñanza aislada de contenidos
 lingüísticos, sino que se pretende
 que aprendan a comunicarse, utili-
 zando dichos contenidos de ma-
 nera subsidiaria, al servicio de la

comunicación. Por tanto, la lengua, oral y escrita, no es el único vehículo de comunicación en estas aulas y, durante los primeros días especialmente, cualquier recurso comunicativo es aceptado para cumplir tal fin, destacando de forma especial el uso de la comunicación no verbal, basada en el uso de signos kinésicos y proxémicos y, en menor medida, paralingüísticos.

Por otra parte, de las informaciones recabadas sobresale el especial énfasis puesto por la encargada de estas aulas en la importancia del componente afectivo y emocional. Principalmente en los primeros momentos posteriores a su llegada, es fundamental tratar de comprender su situación y mostrarles respeto y afecto. Esto incidirá positivamente en su autoestima, estimulando la confianza en sí mismos y favoreciendo la captación de contenidos, especialmente en la enseñanza de la L2, donde la situación emocional de los alumnos puede incidir en el aprendizaje de manera decisiva, favoreciéndolo o bloqueándolo, según se ha visto en los apartados teóricos correspondientes. Por ello, las muestras de afecto y confianza son esenciales, aunque sin olvidar que puede haber algunos que se sientan extraños o incómodos ante esta actitud por las diferencias respecto a su sistema educativo.

Las actividades están condicionadas por el tipo de metodología mencionada más arriba, por lo que frecuentemente se realizan tareas en

las que el objetivo final (un mural o trabajo, por ejemplo) actúa como conductor de todas las tareas secundarias o actividades, que tienen por objeto el aprendizaje lingüístico y sin las cuales ese objetivo final no podría conseguirse.

Entre otras actividades, también se realizan algunas de tipo comunicativo basadas en la práctica real de la lengua en actuaciones de la vida cotidiana. En ellas, los aprendices tienen ocasión de interactuar en lugares públicos, por ejemplo establecimientos de diferente tipo, de forma que comprueban inmediatamente la utilidad de los conocimientos adquiridos y las posibilidades que tienen de conseguir sus objetivos a través del lenguaje, lo que resulta bastante motivador, especialmente en los primeros momentos del proceso. Además, estas actuaciones reales, llevadas a cabo gracias a la colaboración de las personas implicadas, les permiten poner en juego las estrategias comunicativas y demás recursos a su alcance para lograr comunicarse, que es el objetivo final del aprendizaje. Así, el estudio de la gramática se sujeta a los fines comunicativos y no se estudia de manera aislada como un fin en sí misma. Por tanto, con el programa ALISO se pretende dar respuesta a las necesidades planteadas por el número creciente de inmigrantes en Institutos de Educación Secundaria desde un punto de vista intercultural y comunicativo, por lo que está resultando una medida eficaz y apropiada que se ajusta al marco legislativo vigente.

3.4. CONCLUSIÓN: MEDIDAS TOMADAS EN OTRAS CC.AA.

Como resumen de este apartado, se puede decir que el aumento de la inmigración en nuestro país se ha dejado sentir, en mayor o menor medida, en todas las comunidades autónomas que lo conforman. Los gobiernos de estas han intentado dar respuesta a sus necesidades educativas en dos planos interrelacionados: su integración social y, en el caso de los no hispanohablantes, la enseñanza de español, vehículo imprescindible para conseguir esa integración.

Por ello, en todas las comunidades se han elaborado las leyes pertinentes para regular esas medidas, concibiendo a este grupo en el marco de la atención a la diversidad y, en muchos casos, educación compensatoria.

En general, las actuaciones llevadas a cabo se pueden resumir en la puesta en marcha de aulas de inmersión lingüística que pretenden que los alumnos adquieran la lengua en un periodo de tiempo breve. Es el caso de comunidades como Castilla y León o Madrid, con las aulas de inmersión o de Andalucía con las ATAL, entre otras. Además, en algunas comunidades existen programas de bilingüismo encaminados a promover el aprendizaje del idioma mayoritario de la comunidad destinados a inmigrantes y canalizados a través de las asignaturas del currículo, como sucede en Asturias, por ejemplo. Finalmente, en la mayoría de las páginas web institucionales se puede encontrar gran cantidad de materiales destinados a los profesores e información en varios idiomas dirigida a las familias.

Capítulo 4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La llegada de extranjeros a las aulas de nuestros institutos y, en general, a todo el sistema educativo, ha conducido a reflexionar acerca de la manera más acertada para abordar su escolarización y su integración en el conjunto de la comunidad educativa. Para ello, la principal apuesta es abogar por una educación intercultural. A continuación se tratará de abordar los principios básicos que guían este tipo de enseñanza y sus características más destacadas.

4.1. EL TÉRMINO “INTERCULTURAL”

Actualmente, muchas sociedades antes homogéneas se han transformado por efecto de los procesos migratorios y han pasado a convertirse en zonas donde deben convivir gentes de distintas razas, culturas y orígenes. Para definir las posibles situaciones que pueden tener lugar en estos casos, ha surgido una serie de términos que tratan de describir sobre todo el grado de relación existente entre los grupos de extranjeros y los miembros de esas sociedades de acogida. Aunque a continuación se intentará explicar brevemente cada uno de esos términos, hay que

señalar que en ocasiones los usos de estos no están bien definidos y pueden utilizarse unos con el sentido de otros.

En primer lugar, hay que mencionar el término “cultura”, puesto que todos los demás guardan relación con él y son el resultado, precisamente, de la mezcla o contacto entre gentes de culturas diversas. Pero definir este término no es sencillo y han sido muchos los autores que, desde distintas perspectivas, han tratado de establecer de forma definitiva el significado de este término. Muñoz Sedano [1997:99 y ss.], por ejemplo, señala que Kroeber, en 1952, había contabilizado hasta 164 definiciones del término. Algunas muestras representativas son las siguientes:

- Según el DRAE [2001], podemos entender por cultura, en la segunda acepción del término, “conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc.” Además, dentro del término se incluye una subentrada para cultura popular, que se define como “conjunto de manifestaciones en que se expresa la vida tradicional de un pueblo”.

- Desde un punto de vista antropológico las definiciones son especialmente abundantes. Kroeber y Kluckhohn [1952] lo definen esencialmente como formas de comportamiento que se van plasmando a través de diferentes objetos, los objetos culturales, y que singularizan al ser humano frente a otros seres. Según ellos, los núcleos esenciales de la cultura son las ideas tradicionales y, especialmente, los valores vinculados a ellas. Según Boas [1930], la cultura incluiría tanto las manifestaciones sociales de un grupo como las respuestas individuales a dichas manifestaciones y los resultados de las actividades humanas consecuencia de tales manifestaciones. Hay que señalar a este respecto, la relación percibida por muchas teorías antropológicas entre las nociones de cultura y sociedad, hasta el punto de que algunas de ellas han intentado utilizar el segundo y evitar el primero.

- Por otra parte, desde el punto de vista cognitivista, las definiciones han tratado de hacer hincapié en el aspecto subjetivo del término y en la mediatización ejercida por la cultura en las relaciones intersubjetivas de los individuos que forman parte de ella. Clanet [1990:16], por ejemplo, ofrece la siguiente definición: "la cultura es el conjunto de formas imaginarias simbólicas que mediatizan las relaciones de un sujeto con otros y consigo mismo y, más ampliamente, con el grupo y el contexto".

- En el ámbito de la pedagogía intercultural, Abdallah Pretceille [1986] se muestra de acuerdo con esa concepción de cultura subjetiva, entendiendo que esta es un fenómeno de naturaleza social y psicológica y que solo existe en los individuos⁶. En este sentido, muchos autores resaltan el hecho de que la cultura es el resultado de la interacción entre el aspecto psicológico y social del individuo, por lo que forma parte del hombre, que además la va recreando constantemente de generación en generación.

- Acercándonos más al ámbito lingüístico, M. de Carlo [1998: 14] vincula el término al de civilización y pone el acento en la relación e incluso identificación existente entre lengua y cultura, ejemplificando mediante un repaso histórico cómo la expansión de una supone la expansión y, a veces, imposición política de la otra.

- M. Lovelace [op. cit.: 29], por su parte, entiende que es un "sistema de conocimiento y valores compartidos por un grupo humano concreto que genera percepciones y comportamientos sociales similares. Se transmite de generación en generación y se aprende para poder subsistir en el seno del grupo". La autora añade que existen además otras "microculturas", como el sexo o la religión, que se hallan integradas en dicho sistema. Además, alu-

de al problema del choque cultural, ya mencionado en otro apartado de este trabajo, al que define como una serie de desorientaciones, resultado del fracaso de un individuo al tratar de enfrentarse, desde su propia cultura, a otra diferente.

- Finalmente, desde un punto de vista más práctico, dirigido a la enseñanza de lenguas, L. Miquel y N. Sans [1992] han propuesto una definición muy simple pero de gran utilidad a la hora de determinar qué tipo de cultura se debe enseñar en el aula de L2, puesto que especialmente desde el enfoque comunicativo se ha admitido la necesidad de enseñar también la cultura del país cuya lengua se está estudiando, puesto que su conocimiento permitirá a los estudiantes poder desenvolverse y, por tanto, comunicarse de manera efectiva y adecuada en situaciones reales. Según estas autoras, existen tres tipos de cultura: la cultura con mayúsculas, la cultura a secas y la cultura con "k". El núcleo esencial de esa triple distinción lo constituye la denominada "cultura a secas", que sería el conjunto de creencias, comportamientos y, en definitiva, conocimientos compartidos por los miembros de una cultura determinada. Se trataría, según las autoras, de una especie de "estándar cultural" o conocimiento operativo que permitiría a los hablantes comportarse en cada situación de la manera adecuada y participar de forma activa en todas las situaciones comunicativas cotidianas. Estos cono-

cimientos, parte de ellos tácitos, son los que permiten a los individuos de una cultura acceder a las otras dos ramas de la división, a las que, realizando un paralelismo con la dialectología, las autoras han denominado "dialectos culturales", para hacer patente la idea de que son conocimientos menos estandarizados que los incluidos en el grupo anterior. La cultura con mayúsculas representaría el conjunto de conocimientos específicos relativos a la historia, la geografía, la literatura y demás disciplinas en el contexto de un país concreto. Por el contrario, la cultura con "k" se refiere a los conocimientos y pautas de comportamiento que permiten a un individuo actuar y comportarse de forma adecuada en situaciones y registros menos frecuentes, como ambientes populares, coloquiales y refinados, con sus correspondientes formas de hablar (argot, expresiones coloquiales, formas de tratamiento...).

A pesar de la diferenciación, Miquel y Sans reconocen que no se pueden concebir como compartimentos estancos, sino que en ocasiones los contenidos culturales de la cultura con mayúsculas y la cultura con "k" pueden pasar a formar parte del acervo cultural común, como sucede cuando una expresión literaria, por ejemplo, pasa a formar parte de la forma de hablar habitual. Si bien la cultura completa de un país es la unión de estas tres subculturas, a la hora de establecer los contenidos que se deben enseñar en el aula, es evidente que se debe par-

tir de la cultura a secas y, una vez completado este aprendizaje, continuar con los otros dos apartados.

En suma, las definiciones del término “cultura” son innumerables, puesto que se trata de un término complejo, a pesar de que todos poseemos una idea clara de este concepto. En general, se puede decir que dentro de este concepto se engloban todos los conocimientos, valores y pautas de comportamiento propias de un grupo de seres humanos que son reconocidas como propias por dicho grupo, a veces de manera tácita, y que permiten la comunicación y las interrelaciones entre los individuos que la conforman. La lengua forma también parte de la cultura y se halla unida a ella, de forma que a la hora de expresarnos necesitamos conocer también el marco cultural correspondiente para llevar a cabo con éxito los actos comunicativos. De esta manera, se justifica la necesidad de enseñar la cultura en el aula de español como segunda lengua o lengua extranjera, más aún en el caso de los inmigrantes, que deben conocer cuanto antes estos contenidos con el fin de poder adaptarse e integrarse en la nueva sociedad a la que han llegado.

4.2. MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD

Cuando en una misma área geográfica entran en contacto individuos pertenecientes a culturas diferentes pueden acontecer, principalmente, dos fenómenos, que se han venido

denominando con términos variados, aunque los más utilizados son dos: interculturalidad y multiculturalidad, de los que han derivado los adjetivos correspondientes.

Ambos términos, por tanto, hacen referencia a un mismo hecho de partida: el contacto producido entre personas de culturas diferentes, aunque entre ellos existe una marcada diferencia. En el caso de la multiculturalidad, los grupos en cuestión conviven dentro de una misma zona y se respetan, pero entre ellos no existe contacto alguno, actúan como si se encontrasen en compartimentos cerrados, sin interactuar y sin intercambiar experiencias o conocimientos.

Por el contrario, en una situación de interculturalidad sucede lo contrario: los individuos pertenecientes a esas culturas distintas no solo se respetan y toleran, sino que, además, se interrelacionan y entran en contacto. Ello supone, por tanto, dar un paso más allá que en la situación definida por el concepto anterior.

M. di Carlo [op. cit.: 38] recoge la diferencia entre ambos términos, señalando que el modelo multicultural reconoce las dimensiones étnica y cultural y acepta integrarlas en la vida pública, pero sin necesidad de cohesión social, mientras que la situación de interculturalidad es la respuesta a una necesidad surgida en las sociedades actuales y derivada de la imposibilidad de mantener aislados dos grupos que

comparten una misma área y que, por tanto, tarde o temprano, tendrán que establecer reglas y normas que posibiliten la convivencia.

Llevando estas situaciones al ámbito de la enseñanza en general y, en particular, a la enseñanza de español como L2 en contextos escolares, la situación deseable será la segunda, puesto que supone que los alumnos de culturas diferentes no solo se respeten, sino que además se conozcan, se interesen por la cultura y la forma de vivir de los otros y, de esta manera, comprendan las peculiaridades de cada uno y las acepten.

El término “interculturalidad” es actualmente el que goza de mayor aceptación, al menos en lo que al ámbito educativo se refiere. Sin embargo, otros autores prefieren mantener el término multiculturalidad, a pesar de utilizarlo en el mismo sentido que el anterior. Muñoz Sedano se hace eco de esta situación [op.cit.: 120]:

“la aceptación generalizada del término interculturalismo hace referencia a la interrelación entre culturas. Los términos multiculturalismo y pluriculturalismo denotan simplemente la yuxtaposición o presencia de varias culturas en una misma sociedad. Cuando estos términos se utilizan aisladamente comparten el mismo campo semántico. Así, es más frecuente el término multicultural en la bibliografía anglosajona y el intercultural en la europea continental”.

No en vano, el Marco de Referencia Europeo alude constantemente a la competencia intercultural como uno de los objetivos prioritarios del aprendizaje de lenguas, aunque en este documento se utilizan los términos plurilingüismo y pluriculturalidad. Con ellos se alude a las competencias que deben desarrollar los aprendices de lenguas. Estos se oponen a los de multilingüismo y multiculturalidad y pretenden enfatizar también el hecho de que los aprendices de lenguas no deben mantener sus conocimientos lingüísticos y culturales de forma separada, sino que deben interrelacionarlos para que todos ellos contribuyan al desarrollo de su competencia comunicativa global [punto 1.3.].

El punto de vista de la interculturalidad implica reconocer en la diversidad una riqueza y una oportunidad de comprender mejor las formas de vida y de pensamiento de personas procedentes de lugares a veces alejados de nuestro país. Esta experiencia puede ser muy enriquecedora para el crecimiento personal de cada individuo y para su apertura hacia los demás, haciendo que valoren las diferencias como algo positivo y valioso.

4.3. OTROS TÉRMINOS RELACIONADOS

Los casos de contacto entre culturas van asociados, especialmente en las sociedades contemporáneas, a procesos migratorios, mediante los cuales un grupo de personas proce-

dente de un país se desplaza a otro, denominado país de acogida, generalmente por necesidades económicas, sociales o políticas. En estos casos, además de las dos realidades anteriores, tienen lugar otros procesos que se analizarán brevemente a continuación y que permitirán comprenderlas mejor. Además, todas estas situaciones tienen una importante repercusión en el proceso de adquisición de la L2.

En primer lugar, pueden producirse situaciones en las que un grupo se considere dominante sobre el otro. Esto sucede cuando uno de los dos es superior desde el punto de vista social, político, técnico o económico [Schumann, op. cit.]. Los miembros del grupo considerado como dominado se sentirán inferiores, creándose entonces la consabida distancia social que puede ser causa de problemas en el aprendizaje.

En el caso de las migraciones, siempre encontraremos un sector mayoritario, el de los habitantes del país de acogida, y uno minoritario, el de los desplazados. Uno de los procesos que suele tener lugar en estos últimos es la aculturación, que supone la adopción por parte de los recién llegados de las costumbres y comportamientos propios del nuevo país, aunque manteniendo las propias en las relaciones con gente de su misma procedencia. Según Muñoz Sedano [op. cit.: 108], el término se refería originariamente a los cambios sociales, aunque se ha terminado aplicando al hábito psicoló-

gico e individual. Este proceso puede tener lugar de forma voluntaria o forzosa y suele darse durante un periodo de tiempo en el que el individuo que lo experimenta va pasando por fases sucesivas de adaptación y aceptación de la lengua y la cultura, los elementos materiales y, por último, la forma de vida, fase en la que puede producirse una crisis psicológica, debido al conflicto que sufre el individuo ante la disyuntiva de mantener sus propios hábitos o aceptar los del país de acogida. En ciertos casos, algunos individuos llegan al dominio pleno del código cultural de dicho país, con lo que optan por utilizar uno u otro en función de las circunstancias. En general, el propio sujeto debe resolver por sí mismo ese conflicto interno de una forma que le resulte coherente.

Dentro del grupo de inmigrantes en un país también puede producirse un caso de preservación [ídem] según el cual dicho grupo rechaza totalmente la cultura y forma de vida propia del país de llegada e intenta mantener por todos los medios las suyas propias en la medida de lo posible. Esta situación puede desembocar en la reclusión si ese rechazo persiste y llegan a construir sus propias escuelas y establecimientos, con el riesgo de que se creen guetos aislados del resto de la sociedad.

Una situación análoga es la segregación, caso propio de la multiculturalidad, en el que, a pesar de compartir el mismo territorio, los miembros de las distintas culturas se

mantienen aislados unos de otros, bien de forma voluntaria, con el objetivo de preservar sus costumbres y forma de vida, o bien por imposición del grupo dominante.

Por otro lado, la relación entre ambas culturas se define como asimilación cuando el grupo mayoritario pretende que el minoritario adopte sus formas de vida y se asemeje totalmente a la forma de vida de sus individuos, olvidando y abandonando la suya propia, llegando incluso a la deculturación, es decir, a la pérdida completa de la cultura materna.

Otras dos situaciones que entran en conflicto son la discriminación y la integración. En la primera de ellas, el grupo minoritario no es tratado en igualdad de condiciones respecto al resto de habitantes, sino que, por distintas causas, se les concede un trato de inferioridad. Por el contrario, la integración implica un proceso por el cual se considera que todos los miembros de la sociedad deben poseer igualdad de oportunidades por pertenecer a ella. Hay que destacar que en ocasiones este término se ha utilizado con un matiz negativo, al aplicarlo a los casos en los que se pretende integrar a los inmigrantes dentro del sistema de la sociedad de acogida, cuando en realidad se está produciendo un proceso de asimilación.

Contrario a la situación de interculturalidad se halla el etnocentrismo, proceso en el que los

miembros de una cultura o sociedad consideran sus propias costumbres y forma de vida como superiores e intentan establecerlas de manera universal. Desde el punto de vista de la educación intercultural es necesario erradicar toda manifestación de este tipo de los procesos de enseñanza-aprendizaje, fomentando la valoración positiva de todas las culturas y de las diferencias existentes entre ellas.

4.4. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Después de todo lo visto, y como ya se ha comentado, parece que el modelo más acertado para conseguir una educación donde todos los grupos convivan y se relacionen de forma tolerante es el modelo intercultural.

En primer lugar, hay que recordar que la educación cultural se enmarca dentro de las políticas de educación compensatoria. Bajo este rótulo se engloban los programas de atención educativa a poblaciones en desventaja social, aunque no siempre suponen la mejor solución.

Con todo, la educación intercultural no consiste simplemente en un conjunto de medidas destinadas al alumnado extranjero. Por el contrario, los objetivos interculturales deben aplicarse a todos, puesto que este enfoque responde a la realidad de las sociedades actuales, mientras que un modelo etnocentrista no conduciría a resultados

positivos. Por tanto, este tipo de enseñanza no debe llevarse a cabo por la presencia de extranjeros ni exclusivamente para ellos.

Los contenidos relacionados con la interculturalidad tampoco deben concebirse como un bloque aparte que deba ser impartido por un profesor especializado. Por el contrario, deberán integrarse en el currículo de todas las asignaturas y ser enseñados en relación con todas ellas, al igual que los contenidos transversales. Como señala Lovelace [op. cit.: 33], se trata de una filosofía y un estilo de enseñanza-aprendizaje que “debe estar presente en todos y cada uno de los aspectos de la actividad docente”.

Los programas interculturales no van encaminados a ocultar las diferencias entre distintas culturas. Muy al contrario, uno de sus objetivos es poner de manifiesto esas diferencias. Esto va en contra de las actitudes homogeneizadoras, que pretenden evadir tales diferencias con el fin de promover la falsa imagen de que todos somos iguales, cuando realmente la realidad es otra. Haciendo explícitas las diferencias, explorándolas y comprendiéndolas, llegarán a una concepción más realista de la sociedad y podrán comprender y respetar mejor esas diferencias.

Muñoz Sedano [op. cit.: 127] recoge muchos de los principios pedagógicos de este estilo de enseñanza. Se pueden sintetizar diciendo que la educación intercultural

se basa en el derecho de cada individuo a la educación, respetando la identidad individual. Uno de los objetivos principales es la formación en valores como el respeto, la tolerancia, la igualdad o la cooperación. Además, se procura cumplir con el principio de atención a la diversidad, respetando las diferencias, creencias y culturas de cada uno y, al mismo tiempo, no segregando grupos, sino promoviendo la interrelación entre todos los estudiantes con el fin de que se superen prejuicios y estereotipos.

Por otro lado, los objetivos básicos consisten en promover la comprensión de las diferencias originadas en el seno de las distintas culturas, fomentando actitudes de respeto y valoración hacia ellas y lograr que se interrelacionen y colaboren para lograr fines comunes, creando vínculos entre ellos basados en la comunicación.

En resumen, el objetivo fundamental consiste en proveer las relaciones intersubjetivas y hacer que perciban las diferencias culturales como una riqueza a su alcance. Para poner en práctica los principios de la educación intercultural es necesario que los profesores implicados cuenten con la formación adecuada y conozcan la realidad y las necesidades de estos, acercándose a los problemas derivados de su situación de migración. No hay que olvidar que los contenidos interculturales se conciben como transversales, por lo que todos los

profesionales de la enseñanza deberían contar con la formación adecuada en esta materia, aunque es cierto que en algunos países con

más experiencia en este ámbito también se ha planteado la posibilidad de una formación de especialistas en educación intercultural.



Capítulo 5. RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS

5.1. METODOLOGÍA

Con esta investigación se ha pretendido obtener una serie de datos que permitan establecer un estado de la cuestión acerca de cuál es la situación actual de la enseñanza de español como segunda lengua en los Institutos de Educación Secundaria de la ciudad de León. Para ello, se ha realizado un exhaustivo trabajo de campo en el que se ha visitado la mayor parte de los I.E.S. de esta ciudad, con la finalidad de poder recoger el mayor número de datos y realizar un perfil lo más cercano posible a la realidad.

Puesto que las partes implicadas en todo proceso de enseñanza-aprendizaje son esencialmente dos, los alumnos y el profesor, en este trabajo se ha tratado de recoger información objetiva acerca de ambos grupos, así como sus opiniones, sentimientos y experiencias, para ofrecer una perspectiva más amplia y completa. El trabajo de campo se realizó entre los meses de marzo y junio de 2005 en siete I.E.S. públicos de la ciudad de León, dado que es allí donde se da la mayor concentración de grupos de inmigrantes.

Para obtener la información necesaria, especialmente centrada en aspectos lingüísticos, se ha elaborado un modelo de encuesta ad hoc con varias preguntas acerca de distintos aspectos relacionados con el aprendizaje lingüístico. Estas encuestas han sido repartidas en los institutos a los inmigrantes no hispanohablantes, por lo que los datos se han obtenido directamente de ellos. Se ha elegido este procedimiento por ser la manera más fiable para poder conocer la situación actual de estos estudiantes a partir de sus propias percepciones y opiniones. El modelo de encuesta realizado se ha incluido como anexo al final del presente trabajo para su consulta. Hay que señalar que el trabajo de campo presentó algunas dificultades, derivadas sobre todo del desconocimiento del español, así como de la dificultad, principalmente de comprensión, que podían suponer para ellos algunas de las preguntas. Por ello, hubo que simplificar dichas preguntas en la medida de lo posible, tratando de adaptarlas a los encuestados. Además, ha sido fundamental la colaboración de los profesores, que han contribuido a facilitar su distribución y, en determinados casos, les han ayudado a completar las respuestas. A pesar de ello, es posible que esta ayuda no siempre haya sido

beneficiosa para la veracidad de las respuestas y la sinceridad de los encuestados, quienes tal vez en ocasiones hayan tratado de dar una imagen que no se corresponde con la realidad, por pensar que las respuestas pudieran ser examinadas por sus profesores. Por ello, aunque todo indica que la información obtenida se ajusta en gran medida a la realidad, también habrá que interpretar con la cautela necesaria los resultados obtenidos.

Como ya he señalado, debido a las especiales circunstancias de la investigación, la encuesta se elaboró especialmente para atender a los objetivos que se planteaban y a las posibilidades reales de los estudiantes. Las preguntas se refieren a los aspectos más importantes en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, en este caso el español, y se ha procurado reflejar a través de ellas la situación en cuanto a dichos factores. No he querido centrarme exhaustivamente en un aspecto concreto de la adquisición de la lengua, sino que, de acuerdo con el objetivo planteado para este trabajo, he preferido abordar varias cuestiones de manera menos profunda. De este modo, gracias a las respuestas obtenidas, se podrá establecer un perfil aproximado, para poder determinar la situación actual en las aulas y, a partir de ahí, sentar las bases para realizar nuevas investigaciones y aportar las soluciones más adecuadas.

Esta información práctica se completa con las explicaciones teóricas

a cada apartado de la encuesta que han sido realizadas en la primera parte del trabajo, y que se han expuesto de forma sintetizada, atendiendo a las teorías lingüísticas más destacadas en cada aspecto tratado.

Por otro lado, el trabajo de campo también se ha centrado en la recogida de datos directamente de los docentes que trabajan con los extranjeros. En este caso, el procedimiento no se ha basado en una encuesta, sino en una entrevista directa con los profesores, formulando una serie de preguntas y anotando las respuestas por escrito. La razón de haber rechazado la idea de realizar también una encuesta para ellos fue principalmente el hecho de pensar que tal vez el dar unas respuestas por escrito pudiera constituir un obstáculo para la fiabilidad de las mismas, puesto que algunos docentes podrían sentirse inseguros ante la finalidad real del trabajo, proporcionando las respuestas con menor libertad. De esta otra manera, sin la presión de un documento escrito, las respuestas habrán sido probablemente más fiables y representativas de la realidad. Por otra parte, a pesar de que las entrevistas se realizaron siguiendo un guión de preguntas, la posibilidad de mantener una charla abierta con los profesionales de la enseñanza permitía también acceder a otro tipo de informaciones o experiencias no planteadas en él, lo cual enriquecía bastante la información final obtenida.

Asimismo, hay que tener en cuenta algunas dificultades derivadas de

la propia naturaleza de la investigación. En concreto, el hecho de que los aprendices que son objeto de estudio se encuentren en Institutos de Educación Secundaria ha planteado problemas, entre ellos, el hecho de que fuesen los docentes los que entregasen las encuestas. A pesar de ello, considero que tratar de entrar en las aulas de referencia en las que se encuentran estos estudiantes podría haber resultado incómodo para los docentes y para la marcha general de la clase, que podría haberse interrumpido. Además, la entrega de las encuestas a los docentes facilitó la tarea de completarlas, puesto que no se veían sometidos a la presión de tener que entregarlas en una fecha determinada, sino que los propios profesores las recogían cuando estaban listas.

Otro de los inconvenientes lo ha planteado la recogida de datos y cifras en cada instituto. Esto se ha debido, por una parte, a que los datos referidos al curso 2004-05, en el que se ha realizado la investigación, no se encontraban disponibles, puesto que en la Delegación Provincial de Educación solo se disponía de las cifras correspondientes al curso anterior.

Por todo ello, la metodología de recogida de información ha sido la más rigurosa y adecuada para los objetivos planteados en el trabajo y las circunstancias reales presentes en los Institutos.

Finalmente, a pesar de que el número de encuestas recogidas es de

36, sí se puede considerar representativo de la situación actual que se vive en los institutos de nuestra ciudad, ya que el número total es escaso, puesto que en la mayoría de los centros son muy pocos los no hispanohablantes que acuden a clase y no superan el 1% del total de alumnos, por lo que, además, este dato también puede resultar significativo y revelador de la situación actual y responde al objetivo de este trabajo.

A continuación, antes de exponer los resultados de las encuestas y entrevistas, se presentarán brevemente los datos estadísticos referidos a la presencia de inmigrantes en nuestro país, haciendo especial hincapié en el caso de Castilla y León.

5.2. DATOS ESTADÍSTICOS

Los datos citados a continuación se han tomado de las últimas estadísticas realizadas por el Ministerio de Educación y Ciencia y el Consejo Escolar del Estado y por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León (*Plan Marco de Atención a la Diversidad y Plan de atención al alumnado extranjero y de minorías*).

Según datos del MEC y el Consejo Escolar del Estado, en el curso 2003-2004 se rompió por primera vez esa tendencia descendente del número de alumnos, con un aumento absoluto de 23.787 respecto al curso anterior y, antes de terminar el curso actual 2004-2005, el incremento continúa, con 53.017 matriculados en el mes de febrero.

En cuanto a la situación concreta de Castilla y León, el número de extranjeros también se ha incrementado considerablemente en los últimos años. En términos porcentuales, en el curso 2000-2001 sumaban el 1,4%. Según los datos más recientes de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, pertenecientes al curso 2003-2004, la cifra había aumentado paulatinamente hasta alcanzar el 2,97% del total (un 3% según datos del MEC), con un ritmo anual de crecimiento del 50%.

En términos absolutos, la cifra se ha incrementado progresivamente desde los 2.699 en el curso 1998-1999 a 10.598 en el curso 2003-2004.

En cuanto a la distribución por provincias, teniendo en cuenta la cifra de 10.598, las provincias con mayor presencia de inmigrantes en las aulas han sido Burgos, con 2.010 alumnos, y Valladolid, con 1.930; seguidas por Segovia, con 1.702, y León, que ocupa el cuarto lugar, con 1.496.

Por otro lado, los que presentan necesidades de compensación edu-

cativa, dentro del grupo de extranjeros, representan el 43,35% del total.

Este alumnado se distribuye de la siguiente manera: el 69,4% acude a centros públicos, mientras que el 30,66% se encuentra escolarizado en centros privados, teniendo en cuenta aquellas localidades en las que existe oferta pública y privada.

Si se tienen en cuenta sus conocimientos de castellano, el 9,14% llega a los centros educativos sin ningún conocimiento de nuestro idioma. El 19,36% presenta un nivel bajo, frente al 42,44%, que tiene un nivel medio y el 29,06%, que presenta un nivel alto. Hay que señalar a este respecto que dentro de estos porcentajes se incluye todo tipo de alumnado extranjero independientemente de cuál sea su lengua materna. Se están incluyendo, por tanto, los estudiantes hispanohablantes.

En la siguiente tabla se pueden observar los datos referentes a los principales países de procedencia, que aportan el 76% del alumnado extranjero.

**PAÍS ALUMNADO EXTRANJERO.
PORCENTAJE SOBRE TOTAL ALUMNADO EXTRANJERO**

Bulgaria	1.821	17,18 %
Ecuador	1.683	15,88 %
Colombia	1.311	12,37 %
Marruecos	948	8,95 %
Portugal	516	4,87 %
Rumanía	513	4,84 %
Argentina	433	4,09 %
República Dominicana	410	3,87 %
Brasil	220	2,08 %
Venezuela	198	1,87 %

Los datos de la Junta incluyen también las localidades de más de 10.000 habitantes, dentro de la Comunidad, donde se encuentra la mayor parte. Puesto que este trabajo de investigación se ha centrado en la ciudad de León, se incluyen a continuación los datos

referidos exclusivamente a esta provincia, por considerar que son los más relevantes para el trabajo. El total de extranjeros era en 2003-2004 de 1.496. De ellos, continuando en términos absolutos, 1.070, es decir, el 71,52%, se encontraban en estas localidades.

**NÚMERO DE ALUMNOS INMIGRANTES
EN LOCALIDADES DE MÁS DE 10.000 HABITANTES**

León	502
Ponferrada	228
San Andrés del Rabanedo	23
Villablino	45
Astorga	47
Bembibre	166
La Bañeza	59

Hay que recordar que se ha limitado esta investigación a los centros de Educación Secundaria y a los no hispanohablantes, aunque los datos aquí reflejados incluyen a todos los inmigrantes del sistema educativo no universitario.

5.3. INFLUENCIA DE LA LENGUA MATERNA⁷

Se han incluido en la encuesta preguntas relativas a este aspecto por su importancia en el proceso de aprendizaje de la lengua por parte de los inmigrantes.

Como ya se expuso, la hipótesis del análisis contrastivo, especial-

mente en su versión fuerte, ha sido rechazada por la generalidad de autores, pero también es cierto que no se puede negar la influencia que ejerce la L1 en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una L2, algo que habrá que tener en cuenta a la hora de abordar su enseñanza. Con este objetivo se han planteado especialmente las dos primeras preguntas. En concreto, la primera de ellas se refiere a la nacionalidad y se ha formulado con el fin de recoger datos acerca de cuáles son las nacionalidades predominantes entre este alumnado, si bien en la mayoría de los casos nacionalidad y lengua materna coinciden.

7. Los porcentajes presentados en todo el análisis se han realizado sobre un total del 100% de encuestados, aunque la suma de todos los datos no coincide exactamente con esa cifra total debido a que algunas de las cantidades son periódicas.

Por otra parte, y siguiendo con la posible influencia de la L1, se ha formulado la pregunta acerca de las dificultades con el español con dos objetivos. El primero de ellos, recopilar las opiniones de los estudiantes acerca de por qué piensan que nuestra lengua es fácil o difícil, comprobando si achacan este factor a la influencia de su propia lengua en el aprendizaje. El segundo, verificar si los aspectos que resultan más difíciles coinciden con aquellos que son también más diferentes entre ambas lenguas, aplicando así el punto de vista comparativo del Análisis Contrastivo. En esta misma línea se formuló también la pregunta número cinco, relativa a las diferencias de alfabeto.

La pregunta número seis se formuló para saber si los encuestados consideraban positiva o negativa la influencia de otras lenguas en el aprendizaje del español, es decir, si la consideraban interferencia o transferencia.

Por último, desde el punto de vista de la enseñanza intercultural y, especialmente en la enseñanza de L2 a inmigrantes, se ha abogado tradicionalmente por conjugar el aprendizaje de la nueva lengua con el mantenimiento de la lengua propia, con el fin de no romper los lazos afectivos de los estudiantes de forma demasiado brusca y prematura. Al mismo tiempo, también se ha apostado por los programas interculturales de intercambio de lenguas, en los que se incluyen

dentro del currículo oficial asignaturas en la lengua o lenguas extranjeras mayoritarias, como se ha podido comprobar al hablar de las actuaciones llevadas a cabo en las comunidades autónomas. De esta manera, se ofrece a los nativos la posibilidad de aprender un idioma, el de sus compañeros, de forma que estos experimentan un importante refuerzo sobre todo desde un punto de vista afectivo, puesto que ya no son solo ellos los que se enfrentan a esta situación. Así, se fomenta la empatía en las aulas y además se potencia el conocimiento mutuo de lenguas y culturas. No en vano, uno de los principales objetivos del Marco de Referencia Europeo es que los aprendices lleguen a adquirir una competencia intercultural que enriquezca su personalidad y abra su mente hacia el conocimiento de otras lenguas y culturas, puesto que aprender una L2 no implica perder la competencia en la L1 (capítulo 4, p. 43). Pues bien, con la pregunta 9 se ha tratado de conocer qué piensan los encuestados acerca de la posibilidad de asistir a clases en su propia lengua y qué piensan, en general, acerca del mantenimiento de su L1.

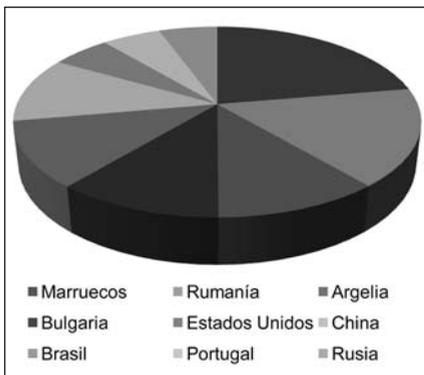
A continuación, pasaré a comentar los datos obtenidos de las preguntas que he señalado.

Pregunta n.º 1: Nacionalidad y lengua materna

Los datos obtenidos son los siguientes:

PAÍS	PORCENTAJE
Marruecos	22,22
Rumanía	16,5
Argelia	11,11
Bulgaria	11,11
Estados Unidos	11,11
China	11,11
Brasil	5,55
Portugal	5,55
Rusia	5,55

Porcentaje de nacionalidades

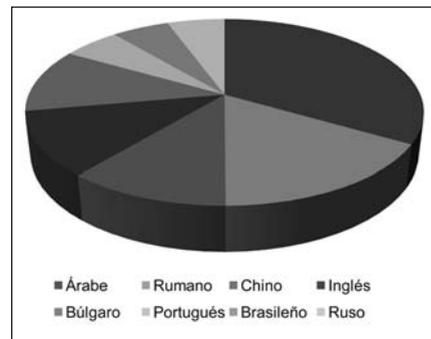


Como se puede apreciar, esos datos coinciden, en líneas generales, con los tomados de la Junta de Castilla y León acerca de las nacionalidades mayoritarias de procedencia de los inmigrantes. Hay que destacar la presencia de americanos⁸, chinos y rusos, nacionalidades que parecen ser menos frecuentes, aunque no se debe olvidar que nuestro trabajo se ha centrado en los no hispanohablantes, cuando precisamente la mayoría procede de países de habla hispana.

En cuanto a las lenguas maternas, los resultados han sido los siguientes:

Lenguas maternas	
Árabe	33,33
Rumano	16,5
Chino	11,11
Inglés	11,11
Búlgaro	11,11
Portugués	5,55
Brasileño	5,55
Ruso	5,55

Lenguas maternas de los alumnos



A partir de estos datos, se puede observar que la mayoría habla lenguas maternas que están alejadas del español, desde un punto de vista lingüístico, como el chino o el árabe. Por ello, no será de extrañar que a estos nuestra lengua les resulte si no difícil al menos extraña en un principio puesto que muchas de estas lenguas poseen alfabetos

8. Hay que tener en cuenta que uno de ellos hizo constar en la encuesta que su estancia en nuestro país era temporal [durante nueve meses]. Sin embargo, en contra de lo que cabría suponer, de las respuestas de otro de ellos se deducía que su estancia en nuestro país iba a ser definitiva. De los restantes alumnos de esta procedencia no se pudo comprobar cuál era su situación.

completamente diferentes al nuestro (el 61,11% de los encuestados). En consecuencia, tendrán esa dificultad añadida y los docentes deberán tratar de encontrar métodos para enseñarles el alfabeto y la escritura española.

Pregunta n.º 4: Facilidad/dificultad del español

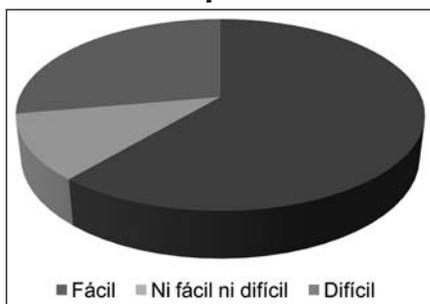
a) ¿El español te parece un idioma fácil o difícil? ¿Por qué?

Dado que la segunda parte de la pregunta es de carácter abierto, las respuestas han sido muy variadas y heterogéneas. Además, muchos de ellos no contestaron a esta parte, por lo que a continuación reproduzco solo algunas de las contestaciones más representativas y significativas.

FACILIDAD/DIFICULTAD DEL ESPAÑOL %

Fácil	61
Ni fácil ni difícil	11
Difícil	27,7

Facilidad/dificultad del español %



A pesar de que la hipótesis del análisis contrastivo ha sido bastante denostada en nuestros días, especialmente en lo que se refiere a la versión fuerte, a la hora de abordar la enseñanza o el aprendizaje de una lengua extranjera tanto alumnos como profesores parecen recurrir constantemente a la idea principal que dio lugar a esa hipótesis, es decir, a la comparación entre la L1 y la L2. Esto se puede ver claramente en las justificaciones de parte de los encuestados, que recurren a la comparación con sus propias lenguas, achacando la dificultad o facilidades del aprendizaje a las diferencias o semejanzas con su propio idioma. En algunas ocasiones, los propios encuestados han sido capaces de identificar esos puntos divergentes, señalando, por ejemplo, que la gramática de su lengua es más o menos compleja, como es el caso de los árabes, o que el vocabulario es parecido, según han constatado algunos de los rumanos.

Algunas justificaciones de las respuestas⁹:

FÁCIL:

- Solo hace falta practicarlo (ruso).
- NC (árabe).
- Solo es difícil la gramática, como en la mayoría de los idiomas (rumano).
- Se parece mucho al rumano y latín (rumano).

96 9. Entre paréntesis se indica la lengua materna de cada alumno.

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL A INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES

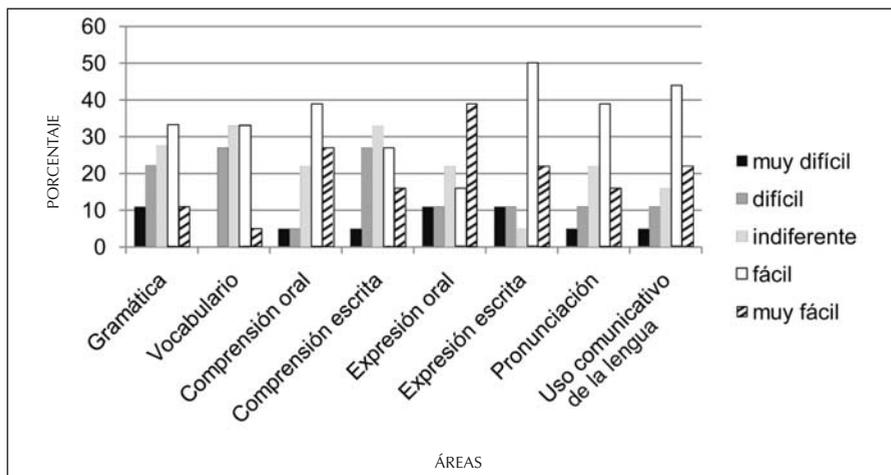
- Por diversas razones que no puedo explicar (búlgaro). gramática del castellano es más complicada que la del búlgaro (búlgaro).
- Bastante fácil, se parece al rumano porque ambos proceden del latín (rumano). DIFÍCIL:
- Porque mi idioma es más difícil (árabe).
 - Porque se requiere el uso del subjuntivo y los verbos son difíciles de conjugar (inglés).
- Porque me ha costado muy poco estudiarlo (árabe).
 - Porque me cuesta entenderlo (árabe).
- Porque hay cosas en portugués igual que en español (portugués).
 - Porque no sé vocabulario (china).
- Porque es muy parecido al portugués (brasileña).
 - Porque en mi país no se habla así (árabe).
 - Porque es diferente (chino).

NI FÁCIL NI DIFÍCIL:

- Porque hay palabras difíciles (inglés). **b)** Señala con una cruz qué aspectos resultan más o menos difíciles en el aprendizaje de español. Si hay alguno que no esté en esta tabla, añádelo y señala su grado de dificultad.
- Hay muchas palabras parecidas, pero muchas más diferentes. La A pesar de que no se puede ob-

	muy difícil	difícil	indiferente	fácil	muy fácil
Gramática	11	22,22	27,7	33,33	11
Vocabulario		27	33	33	5
Comprensión oral	5	5	22	39	27
Comprensión escrita	5	27	33	27	16
Expresión oral	11	11	22	16	39
Expresión escrita	11	11	5	50	22
Pronunciación	5	11	22	39	16
Uso comunicativo de la lengua	5	11	16	44	22

Dificultad por áreas lingüísticas



servar una tendencia constante desde el punto de vista de la lengua materna, sí se puede comprobar que los chinos son los que más veces han contestado que algún aspecto de nuestra lengua les resulta difícil o muy difícil, mientras que los de lengua rumana, portuguesa y búlgara, por el contrario, son los que mayoritariamente han contestado que ciertos aspectos les resultan fáciles o muy fáciles. El resto de nacionalidades ha presentado respuestas variables.

De todo esto se puede deducir que la lengua materna influye en el aprendizaje del segundo idioma en cierta medida. Aun así, como ya apunté anteriormente, también está presente la influencia de otros factores que determinan la mayor o menor facilidad para la adquisición de segundas lenguas. En ocasiones, estos factores son de tipo personal. Esto puede explicar el hecho de que las respuestas hayan

sido, en general, bastante heterogéneas si se toma como punto de partida la L1 de los encuestados. Ese es uno de los problemas que se ha achacado tradicionalmente a la hipótesis del análisis contrastivo y otras corrientes similares, que tratan de apoyar la enseñanza de idiomas en las semejanzas y diferencias entre la L1 y la L2.

Pregunta n.º 5: Aprendizaje del alfabeto.

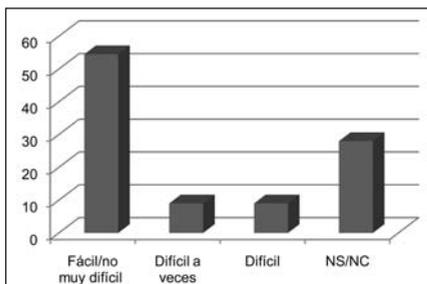
¿El alfabeto utilizado en tu país para escribir es igual que el del español o tiene signos distintos? En caso afirmativo, ¿te resultó muy difícil comprender su funcionamiento y uso?

El 61,1% de los encuestados tiene como lengua materna una lengua que utiliza un alfabeto diferente al nuestro. Ello significa que han tenido que aprender nuestros signos gráficos para poder escribir.

DIFICULTAD DE APRENDIZAJE DEL ALFABETO

Fácil/no muy difícil:	54,5
Difícil a veces	9
Difícil	9
NS/NC	28

Dificultad de aprendizaje del alfabeto



A la vista de los datos, resulta llamativo el alto porcentaje de estudiantes a los que les ha resultado fácil aprender nuestro alfabeto, especialmente teniendo en cuenta las diferencias existentes entre algunos de ellos, como el chino.

Del resto cuyos alfabetos eran iguales al nuestro, varios resaltaban ciertas divergencias, relativas sobre todo al uso de alguna grafía. Un rumano ponía de manifiesto las diferencias en el uso de algunos signos diacríticos de su lengua, mientras que dos estudiantes portugueses y uno de habla inglesa señalaban la diferencia de la ñ, aunque todos ellos hacían constar que estos puntos divergentes no les habían causado problema alguno. Por último, cabe señalar que otro alumno, también de habla inglesa, subrayó que le había

resultado costoso aprender las reglas de acentuación de nuestro idioma.

Pregunta n.º 6: Consideración de la influencia del conocimiento de otras lenguas en el aprendizaje del español

¿Conoces otras lenguas además del español y la de tu país? ¿Cuáles?

¿Crees que el conocimiento de esas lenguas te facilita el aprendizaje del español o te parece que pueden ser un obstáculo? ¿Por qué?

A) CONOCIMIENTO DE OTRAS LENGUAS

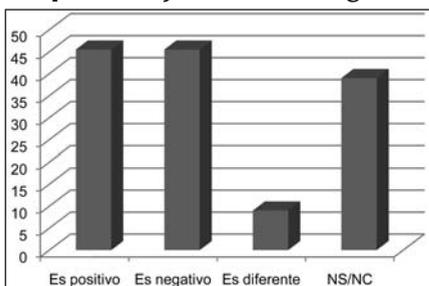
También el 61,1% de los encuestados conoce otras lenguas, además del español y su propia L1. En general, suelen ser lenguas próximas a su entorno o que han aprendido dentro del sistema escolar de su país de origen, según se puede deducir de la coincidencia entre lenguas conocidas y alumnos de la misma nacionalidad. Así, en líneas generales y según las encuestas, los rumanos saben inglés y, en algunos casos, un poco de francés o alemán. Los búlgaros señalaron que hablaban inglés y ruso principalmente, aunque un aprendiz afirmó conocer además alemán y griego, pero sin dominarlas. Los rusos señalaron que sabían un poco de inglés, mientras que la mayoría de los de lengua árabe (casi el 70%) conocían el francés. Por último, un encuestado cuya lengua materna era el portugués señaló que también hablaba inglés e italiano y un poco de francés.

B) VENTAJAS DEL CONOCIMIENTO DE OTRAS LENGUAS

APRENDIZAJE DE OTRAS LENGUAS

Es positivo	45,5
Es negativo	45,5
Es diferente	9
NS/NC	39

Aprendizaje de otras lenguas



Algunos de los que contestaron a la primera parte de la pregunta no contestaron a la segunda, en la que se les pedía que justificasen su opinión. Debido a la escasez de respuestas ya que estas eran libres, me limitaré, a continuación, a señalar algunas de las más significativas.

Conocer otras lenguas facilita el aprendizaje:

- "La gramática de las dos lenguas se parece".
- "Las dos lenguas utilizan el mismo alfabeto".
- "Mis oídos están acostumbrados a oír otro idioma distinto al materno".

Conocer otras lenguas es un obstáculo:

- "Porque esas lenguas no se parecen en nada al español (respuesta mayoritaria)".
- "Hay palabras que no se parecen en nada y a veces se pueden confundir, aunque ser bilingüe es una gran ventaja".

Estas respuestas contrastan en parte con lo que se podría esperar, puesto que las investigaciones realizadas al respecto coinciden en señalar que haber aprendido una lengua extranjera contribuye a facilitar el proceso de adquisición de otras lenguas sucesivas. De hecho, se considera que el aprendizaje de la primera lengua extranjera o segunda se ve facilitado en parte gracias a que el aprendiz ya ha pasado por una experiencia similar, la de haber adquirido su propia lengua materna. Como señala Marta Baralo [1999: 51], "un aprendiente de LE, a diferencia del que adquiere la LM, no parte de un estadio inicial (E0). La LM está disponible de algún modo en ese proceso, pero los investigadores no están de acuerdo en qué modo".

Por otra parte, según recoge el Marco de Referencia Europeo [cap. 4: 443], el aprendizaje de lenguas extranjeras, además de contribuir al enriquecimiento de la personalidad, aumenta la capacidad de aprendizaje lingüístico del sujeto en cuestión.

Con todo, prácticamente la mitad ha considerado que las otras lenguas que conocen han interferido de manera negativa en el proceso de adquisición del español. Esta conclusión puede deberse a que tal vez se han centrado en la valoración de los aspectos propiamente lingüísticos, por lo que han evaluado las diferencias y semejanzas desde este punto de vista entre las lenguas que conocen y el español. Sin embargo, no han tenido en cuenta que el haber llevado a cabo otros procesos de aprendizaje probablemente les ha facilitado el camino para aprender más rápido nuestra lengua, puesto que muchos de ellos solo llevaba unos pocos meses en nuestro país en el momento de realizar la encuesta y presentan un nivel de competencia comunicativa que les permite permanecer en el aula de referencia. Como señalaba uno de los jóvenes, gracias a ellos, sus "oídos" y su capacidad cognitiva e intelectual ya estaban acostumbrados a este proceso.

Pregunta n.º 9: Mantenimiento de la L1

En casa, con tu familia, ¿hablas en español o utilizas tu lengua materna?

¿Asistes a clases para no olvidar tu lengua materna? En caso negativo, ¿te gustaría asistir? ¿Por qué?

La última pregunta formulada en relación con la influencia de la L1 tenía como objetivo constatar si asistían a algún tipo de clases en su

lengua materna y si deseaban hacerlo, puesto que, como ya se ha explicado, desde una perspectiva intercultural, el hecho de mantener la lengua materna es algo positivo que impide que rompan del todo con sus raíces y contribuye a su enriquecimiento personal, especialmente si esa lengua se oferta en el centro como opcional para el resto.

De las respuestas obtenidas, el 77,7% afirma que en su casa solo se habla su lengua materna. El porcentaje restante, aproximadamente el 22,2%, habla además español, de manera ocasional o en ciertos momentos. Destaca el caso de un aprendiz de habla inglesa que ha señalado que en su casa se habla español, aunque se desconocen más datos.

Por otro lado, algunos han hecho constar que utilizan el español en casa con el fin de ayudar a que sus familiares, sobre todo la madre, mejoren su aprendizaje. En este sentido, se han realizado estudios sobre la adquisición del español por parte de mujeres marroquíes en los que se ha demostrado que uno de los factores que más incide en que estas aprendan nuestro idioma es el hecho de que tengan hijos que estén escolarizados, por encima de otros factores, y especialmente si además la familia se ha instalado en un medio rural con escasas posibilidades de socialización para la mujer y si esta no trabaja. Es frecuente, por tanto, que los propios hijos sean los que ayuden a aprender la L2 a sus

madres, quienes, además, se verán obligadas a practicarla al menos para obtener información acerca de la situación escolar de sus hijos, al visitar el centro y hablar con los profesores, por ejemplo.

MANTENIMIENTO DE LA L1

	Sí	No	Ns/Nc
Asiste a clases para no olvidarla		100	
Le gustaría asistir	28	66,6	5,5

Razones por las que les gustaría asistir: muchos no han expuesto sus motivos, por lo que, tanto en esta respuesta como en la siguiente, se destacarán los más significativos sin indicar los porcentajes, ya que se trata de respuestas abiertas, aunque se señalará cuál es la mayoritaria, en caso de que se repita alguna contestación:

- Simplemente para no olvidarla.
- Para mejorar su conocimiento de esta.
- Para poder escribir utilizando su alfabeto (respuesta de un estudiante árabe).

Razones por las que no les gustaría asistir:

- No cree que la lengua materna pueda llegar a olvidarse por completo.
- Ya posee suficientes conocimientos.
- Se encuentra en un país extranjero y cree que debe concentrarse en aprender español, puesto que es la lengua del país.

- Habla su lengua materna en casa y considera que con eso es suficiente.

En cuanto a la primera parte de la pregunta, se puede ver que ninguno recibe clases en su lengua materna. Este resultado era esperable, puesto que no existe ningún programa de mantenimiento de la lengua materna al menos a nivel escolar, a excepción de los llevados a cabo en El Bierzo desde hace años con alumnos de habla portuguesa, debido probablemente al todavía escaso número de inmigrantes que existe en nuestra Comunidad Autónoma, a pesar de la reciente creación del ya comentado programa ALISO.

En cambio, sí resultan más llamativos los resultados relativos a la segunda pregunta, puesto que más de la mitad contestó que no quería asistir a clases para mantener su lengua materna, cuando lo esperable habría sido lo contrario. Esta respuesta mayoritaria podría explicarse atendiendo a diversas causas. Por una parte, como se desprende de las explicaciones dadas por los propios encuestados, muchos de

ellos no han pasado aún un periodo de tiempo prolongado fuera de su país, por lo que puede que aún no sean conscientes de los efectos que puede tener la pérdida de contacto prolongado con su propia lengua.

Otra de las explicaciones posibles podría ser el sentimiento negativo al que se aludía anteriormente, generado por la situación escolar, que no les permite el uso de su propia lengua. Por ello, podrían haber asumido tales comentarios, reflejándolos ahora en respuestas como las que sostienen que al estar en un país extranjero deben aprender su lengua y abandonar la propia.

Por último, el deseo de integración y aceptación social en nuestro país provoca sentimientos que los llevan, al menos durante algún periodo de su vida, a intentar olvidar sus propias raíces para asumir la nueva lengua y su cultura, en la creencia de que así lograrán una mayor consideración y aceptación en el país de acogida. Esa puede ser la actitud de algunos, quienes, quizás movidos por ese deseo, pueden estar experimentando esa fase de cierto rechazo a sus propias costumbres y lengua. Por ello, con el fin de evitar problemas de identidad o de tipo afectivo y emocional, es importante que en el ámbito escolar se lleven a cabo actuaciones que, lejos de provocar estos sentimientos negativos, promuevan la lengua y cultura de este alumnado, favoreciendo de este modo el deseado aprendi-

zaje intercultural y potenciando además la educación en la tolerancia, la solidaridad y los valores democráticos que esa educación conlleva.

5.4. EDAD

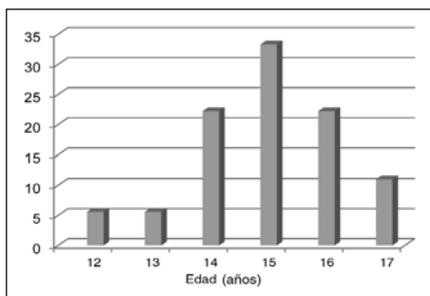
En cuanto a la edad de los encuestados, existe más unanimidad, puesto que todos ellos pertenecen a un mismo nivel educativo, la Enseñanza Secundaria, lo cual constituye un factor de homogeneidad. Hay que recordar, además, que este es el criterio que se sigue a la hora de escolarizar a los inmigrantes cuando llegan a España, aunque no siempre sea el más acertado.

Como dato común, cabe destacar que todos los estudiantes se pueden clasificar dentro del grupo de los adolescentes, marcado por una serie de características y cambios que se producen en distintos aspectos de la persona que ya se enumeraron en el apartado teórico.

Desde un punto de vista lingüístico, ya se ha señalado que la mayoría de los autores reconoce la influencia de la edad del aprendiz en el proceso de adquisición de idiomas, pero no existe unanimidad a la hora de determinar en qué medida se produce esta influencia ni en qué aspectos concretos tiene mayor incidencia. Con todo, los que han sido objeto de esta encuesta se hallan incluidos dentro de esta etapa, como se puede comprobar a partir de los datos recogidos:

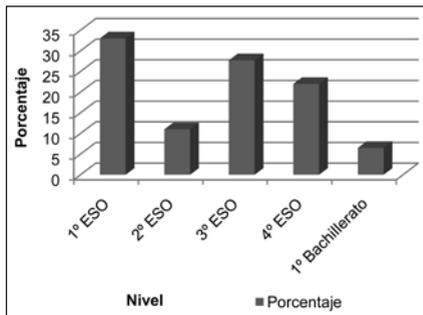
ALUMNOS SEGÚN SU EDAD

Edad	Porcentaje de alumnos
12	5,6
13	5,6
14	22,22
15	33,3
16	22,22
17	11



Nivel educativo	Porcentaje
1º ESO	33
2º ESO	11
3º ESO	27,7
4º ESO	22
1º Bachillerato	6,5

Porcentaje de alumnos por niveles



Por tanto, la mayoría de los encuestados se sitúa en torno al periodo central-final de la adolescencia, y solo un pequeño grupo de ellos están al comienzo de la misma, teniendo en cuenta que este periodo abarca desde los 12 a los 17 años aproximadamente.

Como se ha reflejado en el apartado teórico, dos de los factores que más relevancia tienen en relación con la edad y el proceso de

aprendizaje de la L2 son la edad de llegada y el tiempo de permanencia en el país. Por ello, se han incluido estos dos aspectos en nuestra encuesta, con el fin de conocer con más detalle la situación de los alumnos de los institutos. No se ha formulado explícitamente la pregunta relativa a la edad de llegada, ya que esta se puede deducir de los datos referidos a la edad y el tiempo de permanencia en nuestro país.

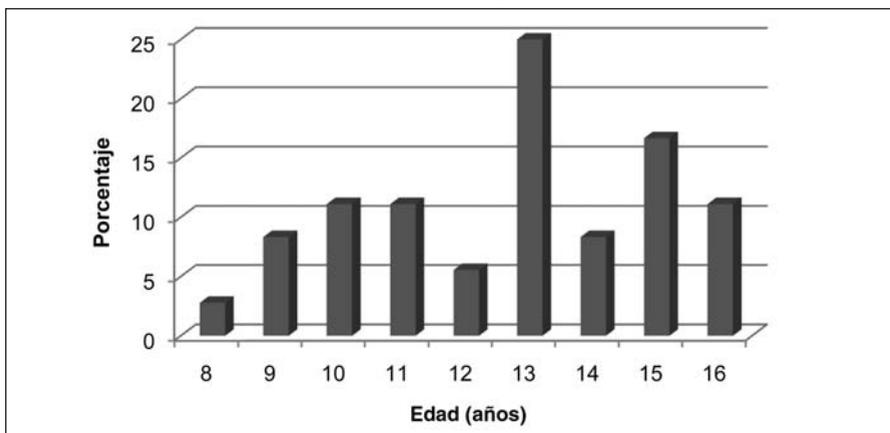
Tiempo de permanencia	Número absoluto de alumnos	Porcentaje
Entre 7 meses y un año	14	38,89
Entre un año y 3 años	12	33,33
Entre 3 y 5 años	8	22,22
Más de 5 años	2	5,56

El tiempo medio de permanencia se puede situar en torno a los dos años y medio (29,9 meses). Por tanto, aunque en general la mayoría ya haya superado el periodo de inmersión lingüística y posea nociones suficientes para poder comunicarse y desenvolverse dentro y fuera del entorno escolar, aún no se trata de un periodo de tiempo muy elevado, por lo que la mayoría de los encuestados tendrá aún la oportunidad de mejorar en numerosos aspectos lingüísticos.

Por otro lado, según algunos estudios, más influyente que el tiempo de permanencia es la edad de llegada, bien como factor aislado o bien en combinación con el anterior. Dada la relevancia de este dato, a pesar de que no se incluía entre las preguntas de la encuesta, se ha tratado de deducirlo de manera aproximada de los datos obtenidos en los apartados anteriores. Los resultados han sido los siguientes:

Edad de llegada [aproximada]	Número absoluto de alumnos	Porcentaje
8	1	2,78
9	3	8,33
10	4	11,11
11	4	11,11
12	2	5,56
13	9	25
14	3	8,33
15	6	16,67
16	4	11,11

Edad de llegada



La edad media de llegada de los encuestados puede situarse en torno a los 13 años (12,77), por tanto den-

tro ya del periodo de la adolescencia. Como ya señalé anteriormente, se han realizado varios estudios a

este respecto, especialmente en cuanto a la pronunciación y las marcas de acento de la lengua materna en personas inmigrantes. En este sentido, hay que recordar, entre otros, los de Oyama [1976], Asher y García [1969] y Scarcella, Krashen y Ladefoged [1975], ya citados en el apartado correspondiente, al igual que la conocida hipótesis de Lenneberg [1975] acerca del periodo crítico. Partiendo de estas teorías, según los datos obtenidos, se debería deducir que los encuestados no podrían llegar a adquirir el español al nivel de un nativo, especialmente en cuanto a la pronunciación, puesto que la mayoría de ellos llegaron en algún momento de la pubertad, etapa crucial para el aprendizaje de lenguas. Además, en muchos de los citados estudios se establece una correlación directa entre edad de llegada temprana y mayor progreso en el aprendizaje. No obstante, si se atiende al rápido aprendizaje de muchos de ellos, que llevan solo unos meses en nuestro país, y a sus propias opciones [a la mayoría no le ha resultado difícil el aprendizaje de nuestra lengua], las conclusiones podrían ser diferentes, aunque sería necesario un examen detallado de la competencia de cada alumno en cada aspecto de la lengua para obtener conclusiones fiables. De cualquier manera, el conocimiento de estos datos puede ser muy importante para los docentes, puesto que en función de ellos, pueden establecerse unos objetivos más acordes con las posibilidades reales, de manera que las

metas sean accesibles para ellos. Asimismo, también se podrá buscar la metodología más adecuada a sus necesidades, con lo que el proceso de enseñanza-aprendizaje se verá mejorado.

Por otro lado, el periodo de permanencia en nuestro país sí resultará importante desde un punto de vista más general, especialmente en lo que respecta a la integración dentro del aula y del contexto escolar. Dado que la mayor parte de ellos no son recién llegados, se puede suponer que se encontrarán ya integrados en un grupo de amigos y habrán superado las inquietudes e inseguridades propias de los primeros momentos. Esta situación se habrá visto favorecida de forma especial gracias al aprendizaje de español, cuyo nivel en estos momentos ya permite a estos jóvenes relacionarse y entablar lazos de amistad con otros jóvenes de su edad.

Si se atiende a los datos de permanencia en el mismo instituto, se podrán obtener conclusiones similares. Según estos, todos los encuestados han permanecido en el mismo centro desde su llegada, lo cual permite deducir, además, que su lugar de residencia ha sido estable, en contra de lo que sucede algunas veces con los que han emigrado con sus familias y que se ven obligados a trasladarse con ellas de un lugar a otro. Por ello, se puede suponer cierta estabilidad que habrá sido positiva para el afianzamiento de su personalidad y su desarrollo, también lingüístico, aun-

que no por ello se debe descuidar en ningún momento la atención hacia este alumnado. Por otra parte, también al hilo de estos datos, se ha considerado oportuno tener en cuenta los conocimientos de español que poseían antes de venir a España:

	Sí	No
Conocía el español antes de venir	22,2	88,8
Lo estudió en contexto escolar	50	

Según estas respuestas, el 22% sí conocía nuestra lengua cuando llegó a nuestro país. De ellos, la mitad lo había aprendido en contexto escolar, por lo que se puede suponer que probablemente se trate de una asignatura obligatoria u optativa del currículo. Esto supone una ventaja decisiva para su integración social y escolar, puesto que, aunque muchos de ellos no posean un nivel muy avanzado, al menos tienen cierta base que permitirá un progreso más rápido.

Aun así, la amplia mayoría no hablaba nuestra lengua cuando se incorporó a nuestro sistema escolar. Esta es la situación más frecuente en

todos los centros educativos de nuestro país, por lo que es necesario adoptar las medidas necesarias, como se ha visto, con el fin de poder garantizar la inmersión lingüística y un aprendizaje del español lo más rápido posible.

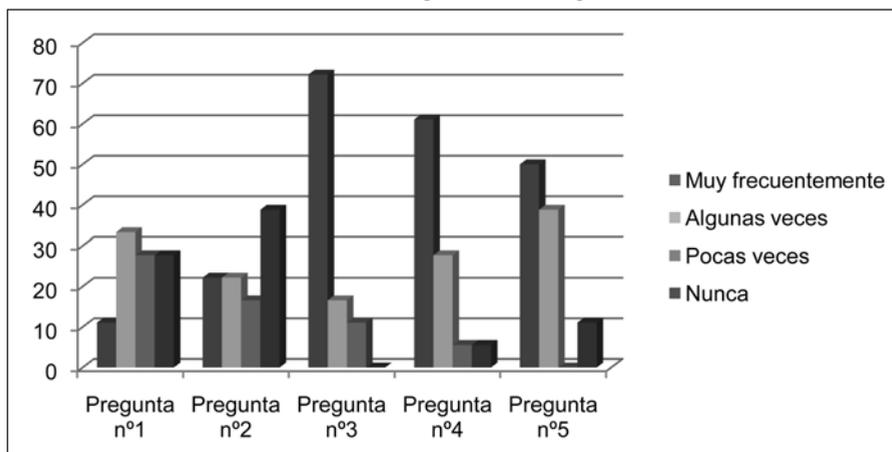
5.5. ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

A pesar de que la mayor parte de la encuesta ha sido de elaboración propia, las preguntas de este apartado se han tomado de la obra *Les stratégies d'apprentissage*, de Paul Cyr [op. cit.: 167]. La encuesta original ha sido reducida y adaptada, con el fin de hacer las preguntas asequibles al nivel de comprensión. Según su clasificación, las cinco primeras preguntas se refieren a las estrategias metacognitivas; las cinco segundas, a las cognitivas, y las cinco últimas, a las socioafectivas, grupos en los que se han dividido los tipos de estrategias, siguiendo a este autor. El objetivo es tratar de determinar cuáles son las que los encuestados utilizan con más frecuencia, ya que esto ayudará a conocer cuál es su estilo de aprendizaje y a elaborar una metodología y unas actividades más adecuadas para cada uno de ellos.

1. Estrategias metacognitivas: los datos obtenidos son los siguientes:

	Muy frecuentemente	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Cuando leo un texto en español, primero lo leo rápidamente y después vuelvo a leerlo prestando atención a los detalles.	11,10	33,30	27,70	27,70
Organizo y planifico el tiempo necesario para estudiar español.	22,20	22,20	16,60	38,80
Me fijo en los errores que cometo en español para intentar corregirlos.	72,20	16,60	11,10	0
Cuando leo un texto en español, intento comprender primero la idea general, antes de buscar las palabras desconocidas en el diccionario.	61,10	27,70	5,55	5,55
Cuando veo la televisión o escucho canciones en español, intento aprovechar para aprender y me fijo en la pronunciación, intento comprender lo que dicen, etc..	50,00	38,80	0	11,10

Uso de estrategias metacognitivas



De los tres tipos de estrategias, las que utilizan con más frecuencia parecen ser las metacognitivas, puesto que son las que más altos porcentajes presentan en el apartado muy frecuentemente. De las cinco estra-

tegias de este apartado, tres son utilizadas por al menos la mitad. En concreto, la más utilizada es la referida al aprendizaje a través de los errores. El 72% de los encuestados señaló que trataba de fijarse en los fallos co-

metidos para no volver a caer en ellos. Esto deja traslucir que los estudiantes no solo reconocen sus propios errores, sino que además, no los conciben como algo negativo o un motivo de castigo, según se entendía tradicionalmente, sino que son conscientes de la posibilidad de aprender a través de los fallos cometidos, para no repetirlos, enfoque más propio de los métodos comunicativos. Por tanto, la actitud en este aspecto parece bastante adecuada para el aprendizaje del español.

El 61% respondió que muy frecuentemente se fijaba en la idea general de un texto y trataba de comprenderlo antes de buscar las palabras en el diccionario. Se trata de la segunda estrategia más frecuentemente utilizada y puede ser fuente de información acerca del estilo de aprendizaje y las preferencias a la hora de abordar un texto. Tradicionalmente se ha reconocido que existen dos maneras básicas de abordar esta tarea. De un lado, hay personas que se enfrentan a esta tarea apoyándose principalmente en el uso del diccionario y buscando en él cada palabra que desconocen a medida que avanzan en su lectura y sin esperar a terminarla por completo. De otro, se encuentran quienes prefieren leer el texto de principio a fin, aunque existan algunas palabras de significado desconocido, para finalmente buscarlas en el diccionario. A pesar de que a priori pueda parecer que la primera forma es la más recomendable, cuando un aprendiz trata de

comprender un texto escrito, es bastante improbable, sobre todo en contextos escolares, que conozca todo el vocabulario que en él aparece. Por ello, es preferible que se centre primero en una visión más pragmática del mismo, es decir, que trate de comprender cuál es su sentido, su significado global y lo que el autor intenta decir a través de él, puesto que el desconocimiento de parte del vocabulario no es óbice para lograr este objetivo. Es entonces cuando el aprendiz deberá acudir al diccionario, que se convertirá en una herramienta mucho más aprovechable, ya que entonces sí podrá decidir cuál de los significados es el adecuado al contexto y el aprendizaje del léxico será también más sencillo. Esta manera de aproximarse a un texto es más acorde con los métodos comunicativos de enseñanza y con un estilo de aprendizaje deductivo, ya que supone fijarse en un primer momento en lo que se quiere comunicar, es decir, en el fondo, en lo general, para llegar más tarde a los detalles concretos, lo particular. Además, en ocasiones, el significado de las palabras puede llegar a deducirse dentro del contexto sin necesidad de acudir a otras ayudas externas.

De lo contrario, el diccionario puede convertirse incluso en un obstáculo para la comprensión, ya que, al no haber entendido el sentido completo, se pueden escoger significados inapropiados, con lo que esta tarea se complicará aún

más. A esto hay que sumar el hecho de que tratar de buscar palabras continuamente puede transformarse en una peligrosa distracción que puede hacer perder al lector el hilo conductor del texto. Todo esto puede tener como desenlace final la desmotivación y la frustración, puesto que, a pesar de haber recurrido a una herramienta fundamental, no se ha conseguido comprender nada o se ha interpretado el texto de forma errónea.

Tal como se refleja en las encuestas, los estudiantes de estos I.E.S. optan en su mayoría por esta segunda vía, lo que indica que son conscientes de que se enfrentan a estas tareas con un objetivo claro, en este caso entender por encima de todo el sentido general del texto.

Dentro de este grupo, la tercera estrategia más utilizada, con el 50% de respuestas de uso muy frecuente, es la que se refiere al aprovechamiento de medios como la televisión o las canciones para aprender español. Esto implica que quienes han respondido afirmativamente son conscientes de que todo tipo de situaciones, incluso los momentos de diversión y ocio, son propicias para aprender la lengua. Por otra parte, es lógico que esta estrategia sea tan utilizada, ya que los encuestados no solo están acostumbrados a aprender español en contextos escolares, sino que, al encontrarse en situación de inmersión, el aprendizaje continúa en un ambiente natural fuera de las aulas. Aun así, es

importante el hecho de que los estudiantes sean conscientes de ello, puesto que les permitirá sacar aun más partido a estas situaciones. Además, dentro de la propia aula, es habitual la realización de actividades cuyo centro es una canción o una película de moda, con el objetivo de explotar al máximo ese material, que suele resultar más estimulante, motivador y atractivo que los materiales en papel o tradicional y se puede aprovechar de formas muy variadas, en función de los objetivos planteados.

Dentro de este grupo de estrategias metacognitivas, las otras dos son utilizadas con menor frecuencia que las que se han comentado hasta el momento. En la primera de ellas, se preguntaba si al abordar un texto escrito primero leían todo el conjunto de forma general y después atendían a los detalles. El 27% de ellos contestó que lo hacía con poca frecuencia, y otro 27% señaló que no lo hacía nunca. Esta respuesta contrasta con los resultados obtenidos para la pregunta número 4 de este apartado, ya comentada, y en la que se planteaba si primero intentaban comprender la idea general del texto y luego los significados de cada palabra, a lo que una amplia mayoría había contestado afirmativamente, como ya se explicó. Ambas preguntas plantean una manera de abordar los textos bastante similar, puesto que en los dos casos se expone una estrategia deductiva, de lo general a lo particular. Cabe la posibilidad de que esta pregunta

haya resultado menos clara que la siguiente y por ello el grupo de alumnos que ha señalado que la utiliza con poca frecuencia sea mayor, contradiciendo esos resultados, o bien que hayan interpretado la pregunta de manera diferente, sin ser conscientes del verdadero sentido de la misma y fijándose tal vez en el adverbio “rápidamente”, que les ha podido llevar a cierta confusión, respondiendo de forma negativa por pensar que su manera de abordar los textos es más lenta. No hay que olvidar que estas preguntas requieren reflexionar acerca del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, algo difícil a cualquier edad y más aún en la adolescencia, con la complejidad añadida del desconocimiento del idioma, que en este caso puede ser la causa del resultado desigual en ambas cuestiones.

Por último, dentro de este grupo, la estrategia que menos frecuentemente utilizan es la que se refiere a la planificación del tiempo de estudio del español, ya que el 38% de ellos contestó que nunca lleva a cabo dicha planificación y un 16% señaló que lo hacía “con poca frecuencia”. El resto contestó que lo hacía “algunas veces o con mucha frecuencia”. La planificación del tiempo de estudio es una estrategia no exclusiva del aprendizaje de segundas lenguas, sino extensible al aprendizaje en general, y especialmente al que tiene lugar en el ámbito escolar y académico. Por ello, seguramente aquellos que han contestado de forma

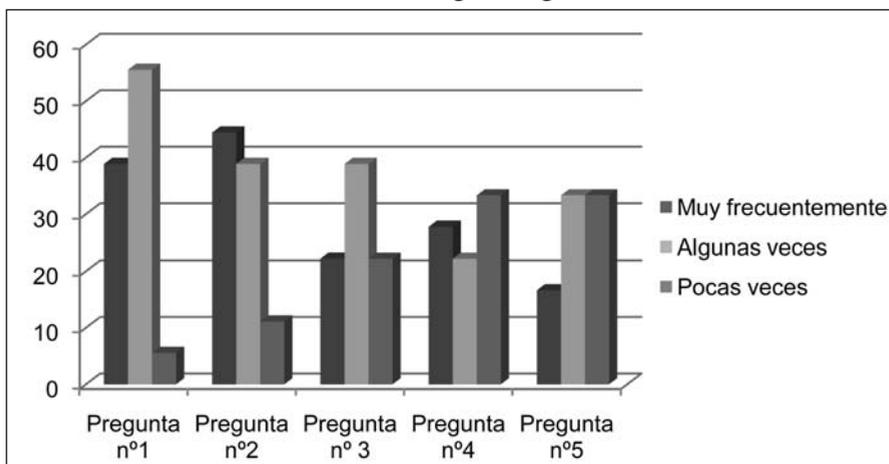
negativa a esta pregunta no planificarán tampoco el tiempo que corresponde a las demás asignaturas del currículo, a pesar de que es habitual que en estos ambientes los docentes insistan en que se organice el tiempo de estudio para cada materia. Poner en práctica esta estrategia permite regular y repartir ese tiempo según las necesidades y poder sacar el máximo partido al tiempo fuera de clase, compatibilizando además el trabajo con el ocio y evitando que las tareas se dejen para el último momento. En el caso del aprendizaje de la L2 es especialmente importante llevar a cabo esta tarea, puesto que los idiomas no comparten las mismas características que otras asignaturas y no pueden memorizarse en un periodo relativamente breve. Por el contrario, la mayoría de los aspectos de las lenguas, como la comprensión o la expresión oral, no dependen del aprendizaje memorístico, sino que requieren una práctica continuada para llegar a adquirir la competencia necesaria y no caer en el fracaso. Por tanto, conociendo que esta es la manera de actuar de la mayoría, los docentes podrían adoptar las medidas necesarias para intentar promover el uso de esta estrategia y hacerles ver las ventajas de utilizarla. La falta de uso de esta en concreto puede deberse más bien a la desgana por dedicar un tiempo a la planificación temporal, lo cual conlleva un aprendizaje más desordenado e inestable.

2. Estrategias cognitivas. A ellas se refiere el segundo grupo de preguntas. Estas demuestran que posee la capacidad de implicarse en el aprendizaje de la L2 y que sabe tra-

tar de encontrar los medios más apropiados para desempeñar cada tarea y resolver los problemas que se le puedan plantear. Las respuestas obtenidas han sido las siguientes:

	Muy frecuentemente	Algunas veces	Pocas veces
Si no sé o no recuerdo una palabra en español, intento utilizar otra u otras que signifiquen lo mismo.	38,88	55,55	5,55
Cuando no comprendo lo que me quieren decir, intento adivinarlo...	44,44	38,88	11,11
Hago frases con las palabras nuevas para aprenderlas más fácilmente	22,25	38,88	22,22
Intento pronunciar en voz alta el vocabulario nuevo...	27,77	22,22	33,33
Para comprender el significado de una frase o texto, intento traducir primero cada palabra.	16,66	33,33	33,33

Uso de estrategias cognitivas



En general, se observa que la frecuencia de aplicación es menor que en el grupo anterior. De estas, la más utilizada es la que se refiere al uso de la situación de comunicación para comprender el sentido de la conversación. Ser capaz de relacionar la lengua con el contexto

que la rodea y acudir al mismo para obtener información es un procedimiento cognitivo típico y representativo. El uso tan frecuente de esta habilidad puede deberse a que se enfrentan a la lengua oral de manera continuada, por lo que están habituados a recurrir, sobre todo al

principio, a métodos de este tipo que son especialmente efectivos en la comprensión oral. Con esa estrategia se demuestra que el alumnado posee una capacidad de inferencia que pone en marcha de manera consciente para tratar de extraer información y significado de los elementos que rodean el proceso de comunicación.

El segundo recurso más habitual parece ser el uso de sinónimos y expresiones alternativas ante el desconocimiento de la palabra exacta. El 38% respondió que acudía a este procedimiento con mucha frecuencia y el 55% de ellos, que lo hacía algunas veces, frente al 5%, que reconocía no hacerlo casi nunca. Destaca el hecho de que todos los encuestados son conscientes de recurrir o haber recurrido a este procedimiento en alguna ocasión, puesto que ninguno de ellos afirmó no haberla empleado nunca. Esta estrategia de transferencia de los conocimientos ya poseídos es considerada por algunos autores dentro de la categoría específica de las de compensación, precisamente por esa función sustitutoria. Así lo señala Rebeca Oxford [2001: 168], quien también incluye dentro de este grupo la correspondiente a la pregunta anterior. Además, esta autora recoge opiniones de varios investigadores, entre otros Cohen [1997], que opinan que este tipo de estrategias no son de aprendizaje, sino exclusivamente de comunicación. Frente a esta opinión, otros, como Little [1999] y Oxford [1990],

consideran que utilizándolas sí se produce aprendizaje, pero que este, más que consciente, es accidental. Además, mediante este procedimiento no solo se mantiene la comunicación con éxito, sino que además, el aprendiz tiene la oportunidad de aprender la palabra nueva que ha tratado de sustituir. El que la mayoría utilice esta táctica denota su capacidad para relacionar los conocimientos que ya posee con los nuevos, sirviéndose de ellos para paliar el desconocimiento ocasional de vocabulario.

Las otras tres preguntas referidas al uso de estrategias comunicativas reflejan un uso menor de estas, aunque con resultados a veces bastante igualados en cuanto a la frecuencia de uso.

A la pregunta “hago frases con las palabras nuevas para aprenderlas más fácilmente”, el 22% respondió que lo hacía muy frecuentemente y el 38%, que lo hacía algunas veces, frente al 22 que contestó con alguna frecuencia y el 16% que reconoció no hacerlo nunca. Esta táctica se enmarca nuevamente en la capacidad para relacionar elementos de la propia lengua, conocidos o nuevos. Asimismo, demuestra su capacidad para recurrir a técnicas de aprendizaje apropiadas a cada circunstancia. En este caso la técnica por la que se ha preguntado es de tipo memorístico y está encaminada a favorecer el aprendizaje del léxico. En este caso es comprensible la disparidad de respuestas, puesto que se trata de una

estrategia más peculiar que las dos anteriores y que muchos pueden rechazar o sustituir por otras más acordes a su estilo de aprendizaje.

La siguiente pregunta es muy similar a la que se acaba de comentar, ya que alude también a otra técnica para aprender vocabulario, en este caso la repetición en voz alta. Si la anterior se podría relacionar más bien con un tipo de aprendizaje visual, esta parece más acorde con la memorización basada en la memoria auditiva y que permite al mismo tiempo la práctica de la pronunciación. En este caso, los resultados han sido los siguientes: el 27,7% ha admitido usar esta técnica con mucha frecuencia y el 22%, con cierta frecuencia, mientras que el 33% ha reconocido hacerlo con poca frecuencia y el 16%, no hacerlo nunca. Por tanto, se puede observar, partiendo de estos resultados, que, al menos en cuanto al aprendizaje del léxico, no se decantan solo por un estilo de aprendizaje sino que parecen combinar las técnicas más apropiadas a cada ocasión. Además, habría que tener en cuenta las nacionalidades de cada uno de ellos y el sistema de enseñanza del que proceden, factores que probablemente tendrán una estrecha relación con la preferencia por unas u otras tácticas.

Para terminar con las estrategias cognitivas, se preguntaba si para comprender el significado de una frase o texto intentaban primero traducir todo palabra por palabra. Los

resultados en este caso han estado bastante repartidos, de forma que se puede deducir que esta estrategia es utilizada esporádicamente, ya que el 16% contestó que lo hacía con mucha frecuencia y el mismo porcentaje, que no lo hacía nunca, frente al 33% que lo hacía algunas veces y el mismo porcentaje que contestó la opción 2, con poca frecuencia. La estrategia de traducción se puede enmarcar, en general, dentro de este grupo. En ella, tratan de recurrir a las lenguas que conocen, principalmente a la L1, con el fin de mejorar la comprensión de un texto o conversación oral. Nuevamente existen autores, como Oxford [2001], que consideran este procedimiento como una estrategia comunicativa de tipo compensatorio, aunque existe controversia al respecto. Lo cierto es que el recurso a la traducción es propio de los métodos más tradicionales de enseñanza de lenguas, que solían incluir actividades basadas en la traducción inversa o directa de la L1 y la L2. Aun así, desde un punto de vista comunicativo este tipo de tareas no tiene mucho sentido, puesto que lo que debe fomentarse es el manejo comunicativo de la lengua y su práctica en situaciones reales. Por ello, la utilización de esta estrategia puede ser adecuada y efectiva siempre y cuando no se acostumbren y recurran a ella con demasiada frecuencia.

Por otra parte, habría que comprobar si la frecuencia de uso está relacionada con la semejanza de la

L1 de cada uno al español, puesto que es posible que aquellos que poseen lenguas maternas más semejantes a la nuestra realicen traducciones más habitualmente que aquellos cuyas lenguas están más separadas desde un punto de vista lingüístico.

Finalmente, hay que relacionar los resultados de esta cuestión con los obtenidos en la primera y la cuarta pregunta del grupo de estrategias metacognitivas. En ellas se cuestionaba sobre su manera de abordar la comprensión textual, tratando de determinar si la estrategia utilizada suponía ir de lo general a lo particular o a la inversa. En la cuarta pregunta, según los resultados, la mayoría utilizaba con mucha frecuencia un procedimiento deductivo, tratando de comprender primero la idea general del texto y fijándose más tarde en las palabras desconocidas. Sin embargo, los resultados de la primera pregunta indicaban que el porcentaje que usaba esa estrategia con tanta frecuencia era menor. Lo mismo parece indicar esta respuesta, de la que se puede deducir que si la mayoría ha reconocido que primero traduce cada palabra es porque se fija primero en los significados particulares de cada una de ellas, antes de tratar de comprender el sentido

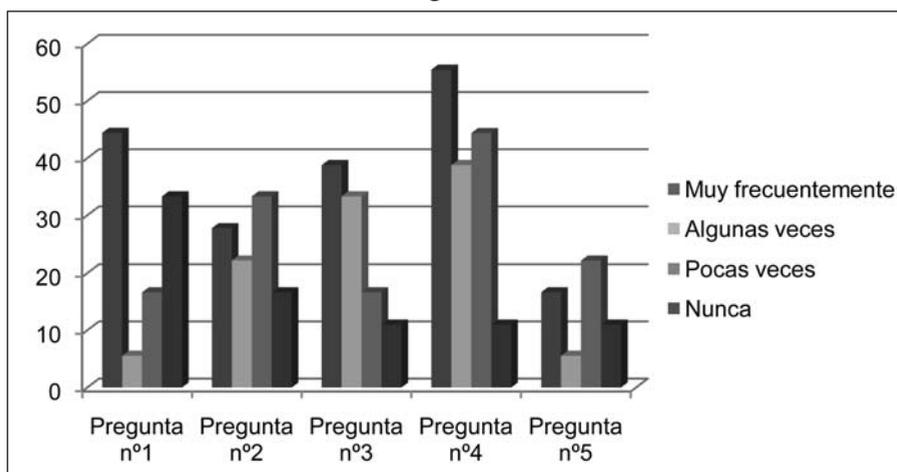
de todo el conjunto. Así, estas variaciones pueden deberse a que hayan interpretado las preguntas en otro sentido o bien a que combinen ambos tipos de estrategias, lo cual es bastante habitual, dado que a la hora de aprender, los estudiantes ponen en juego al mismo tiempo todos los mecanismos de los que disponen. Por ello, estas respuestas no pueden interpretarse como totalmente contradictorias, sino más bien como complementarias.

3. Estrategias socioafectivas. Estas suponen la interacción con los hablantes de la L2 y el control de los propios sentimientos y emociones, factores que intervienen de manera decisiva en el aprendizaje de la L2. Ciertos autores, como Rebeca Oxford [2001:68], prefieren realizar una separación entre estrategias sociales y afectivas, incluyendo entre las primeras las relacionadas con el intercambio y el contacto con los hablantes nativos y reservando para las segundas la intervención de los sentimientos y emociones. Aun así, el hecho de que las normas culturales y sociales regulen a veces la dimensión afectiva permite justificar la unión de ambos polos dentro de un mismo grupo, como reconoce también la misma autora. Los resultados son los siguientes:



	Muy frecuentemente	Algunas veces	Pocas veces	Nunca
Sé que al hablar en español puedo cometer algún error. Eso me frena y me intimida a la hora de utilizar el español para comunicarme.	44,44	5,55	16,66	33,33
Cuando no comprendo lo que el profesor intenta decirme, le pregunto o le pido que me lo explique.	27,77	22,22	33,33	16,66
Cuando no sé cómo expresar lo que quiero decir, pido ayuda a un compañero.	38,8	33,33	16,66	11
Cuando no entiendo lo que alguien me dice en español, le pido que me lo repita más despacio.	55,5	38,8	44,4	11
Hablo con otras personas acerca de mis éxitos y dificultades en el aprendizaje de español.	16,66	5,55	22,22	11

Uso de estrategias socioafectivas



La primera de las preguntas relativa a este apartado alude más bien a la parte afectiva. En ella se cuestiona acerca del miedo al error y su influencia a la hora de comunicarse sobre todo de forma oral.

El 44% de los escolares reconoció que ese miedo al error le frena a la hora de expresarse muy frecuentemente y otro 5% señaló que esto le sucede algunas veces. El 16% señaló que le sucede con poca frecuencia y el 33%, que no le sucedía nunca.

Como se puede observar, el miedo al error, que se traduce en miedo al ridículo, a equivocarse, puede convertirse en un freno importante para la expresión oral. Más de la mitad ha reconocido este hecho, incluso a pesar de que la práctica de la lengua es, en el caso de los inmigrantes, algo frecuente, debido al contexto de inmersión. Aun así, los demás factores de la personalidad del individuo también entran en juego, y probablemente aquellos más extravertidos serán menos propensos a experimentar este temor que los más tímidos. Estos resultados, además, contrastan con la concepción del error que se pudo ver en la tercera pregunta del grupo de las estrategias metacognitivas.

Según las respuestas obtenidas, la mayoría de ellos se fijaba en los errores cometidos con el fin de no volver a repetirlos, entendiéndolos como una oportunidad para aprender, aunque parece que la concepción es aplicable sobre todo al caso de la lengua escrita y que en la lengua oral se impone el miedo al ridículo. Por ello, sería necesario tratar de estimular la expresión oral en el aula y fomentar la confianza entre todos los miembros, con el objetivo de eliminar los miedos y temores a expresarse.

La segunda pregunta es más bien de tipo social, aunque pueden mezclarse componentes afectivos, como el temor o el respeto, puesto que dicha pregunta se refiere al profesor. El enunciado preguntaba si, a pesar

de no haber comprendido algo, el alumno preguntaba las dudas al profesor. El 27% contestó que recurría a este procedimiento con mucha frecuencia y el 22%, algunas veces. En cambio, el 33% señaló hacerlo con poca frecuencia y el 1% reconoció que no lo hacía nunca.

Esta actitud está relacionada con la anterior, puesto que en cierta medida también entra en juego la personalidad individual. De todas formas, en el aula de L2, debe fomentarse especialmente la empatía no solo entre todos los alumnos, sino también entre estos y el profesor. Esto puede llevarse a cabo fácilmente en las aulas de apoyo lingüístico a las que asisten, puesto que suelen ser grupos reducidos en los que es más fácil establecer esa relación de confianza. Esta tendrá consecuencias positivas para el aprendizaje, puesto que los menos extravertidos encontrarán pocas dificultades para acercarse al profesor y preguntarle las dudas. No se debe olvidar que muchos proceden de sistemas educativos muy diferentes al nuestro, en los que la figura del profesor posee una consideración muy diferente a la que tiene en nuestro país y se le respeta como a una autoridad bastante alejada de ellos.

La tercera pregunta relacionada alude a la interacción con los compañeros: cuando no sé cómo expresar lo que quiero decir, pido ayuda a un compañero. El 38% contestó que lo hacía con mucha frecuencia y el 33%, que lo hacía algunas

• veces, frente al 16%, que solo lo
• hace con poca frecuencia y el 11%,
• que afirma no hacerlo nunca.

• Es frecuente que dentro del aula
• de referencia los docentes recurran
• a estrategias como las del alumno
• tutor, es decir, encargar a un com-
• pañero nativo que aclare las dudas
• al extranjero, debido a las dificulta-
• des que existen en las aulas de refe-
• rencia para atender continuamente
• y de la manera adecuada las dudas
• y necesidades de todos.

• Las respuestas obtenidas confir-
• man, además, que este procedi-
• miento puede ser adecuado, ya que
• los encuestados han reconocido
• que acuden a sus compañeros
• cuando no entienden, incluso con
• más frecuencia que al profesor. Esta
• estrategia, por tanto, permite dedu-
• cir que en la mayoría de los casos
• las relaciones entre ambos grupos
• son cordiales y fluidas, según lo co-
• rroboraron también las opiniones de
• los propios profesores, que expon-
• dré en un apartado posterior.

• El enunciado de la última pre-
• gunta era el siguiente: “Cuando no
• entiendo lo que alguien me dice en
• español, le pido que me lo repita
• más despacio”. En este caso, la pre-
• gunta pretendía aludir a la interac-
• ción con hablantes de español en
• general, y no solo en el ámbito es-
• colar. Las respuestas obtenidas fue-
• ron las siguientes: el 5% afirmó
• hacerlo con mucha frecuencia, el
• 38%, algunas veces, el 44%, pocas
• veces, y el 11% restante, nunca.

• Como se puede observar, a
• pesar de que los estudiantes que
• han reconocido usar esta estrategia
• con mucha frecuencia son solo el
• 5%, más de la mitad ha recono-
• cido hacerlo algunas o pocas
• veces, por lo que se puede deducir
• que en las interacciones fuera del
• contexto escolar los patrones se re-
• piten de manera similar a lo que
• sucede en dicho ámbito y recurren
• ocasionalmente a esta estrategia
• para llevar a cabo con éxito la co-
• municación.

• Las estrategias a las que se han
• referido esta pregunta y las dos an-
• teriores son, además, de coopera-
• ción, puesto que los aprendices las
• utilizan para aclarar sus dudas o
• algo que no han comprendido pi-
• diendo ayuda a un hablante nativo,
• sea el profesor, un compañero u
• otra persona ajena al contexto esco-
• lar. Al mismo tiempo, pueden ser
• también estrategias de verificación
• y aclaración, puesto que su objetivo
• es precisamente el de obtener una
• respuesta que aclare sus dudas.

• Por último, la pregunta final den-
• tro de este grupo tenía el siguiente
• enunciado: Hablo con otras perso-
• nas acerca de mis éxitos y dificulta-
• des en el aprendizaje de español. El
• contenido de esta pregunta es de
• naturaleza social y afectiva al
• mismo tiempo. Los resultados obte-
• nidos son los siguientes: el 16%
• contestó que lo hacía con mucha
• frecuencia, el 50% afirmó hacerlo
• algunas veces, el 22%, pocas veces
• y el 11%, nunca.

Según estas respuestas se puede ver que la mayoría sí habla con frecuencia de su proceso de enseñanza aprendizaje con otras personas. Esto es positivo, puesto que por una parte favorece también el desarrollo meta-cognitivo, ya que ayuda a reflexionar sobre el propio proceso. Desde el punto de vista socio afectivo también es capital, ya que contribuye a favorecer la confianza entre el individuo y otras personas con las que comenta sus progresos y dificultades. Hacer esto permite, por una parte, poder depositar los miedos y temores relacionados con las dificultades, lo cual ayuda a reducir el nivel de ansiedad.

Por otra parte, hablar de los éxitos puede resultar estimulante para la motivación y su autoestima, lo cual incidirá positivamente en la confianza en sí mismo. En este sentido, el papel del profesor es, una vez más, decisivo, ya que será él quien identifique sobre todo esos éxitos y fracasos y quien hable de ellos más frecuentemente con el alumno. Por ello, conocerle puede ayudar bastante en esa tarea, ya que permitirá actuar de la manera más adecuada en cada caso, ayudando a identificar las dificultades y reconociendo sus aciertos, especialmente en el momento de llegada, cuando se ha comprobado que la autoestima y la confianza en sí mismos suelen ser bastante bajas.

5.6. FACTOR AFECTIVO

En el aprendizaje, en general, y, en particular, en el proceso de adquisición de una L2, el factor afec-

tivo juega un papel muy importante, según se ha demostrado en varias investigaciones. Como se ha visto en la parte teórica, existen además algunas teorías que ponen de manifiesto especialmente la influencia de tales factores.

En este trabajo no se ha querido olvidar su situación emocional y, por ello, se ha incluido una serie de preguntas al final encaminadas no tanto a valorar aspectos estrictamente lingüísticos, sino más bien a examinar el grado de aceptación y adaptación a su nuevo país, sus sentimientos hacia este, lo que más echan de menos... Con ello, se ha pretendido realizar un acercamiento a su situación, para comprenderla más fácilmente y, así, valorar si estos sentimientos pueden influir de manera positiva o negativa en el proceso de aprendizaje del español. Además, dentro de los elementos que conforman los aspectos afectivos, se suele incluir la motivación para el aprendizaje de la lengua. Por ello, también se han formulado algunas preguntas para tratar de conocer cuál es la actitud y motivación de los adolescentes hacia el aprendizaje de idiomas.

He creído oportuno que las preguntas de este apartado fueran abiertas, con el fin de que se pudieran expresar con más libertad y, así, reflejasen lo que realmente sienten y piensan, sin verse coartados por posibles opciones para contestar.

La primera de las preguntas formuladas hacía referencia a aquello

que más echan de menos. Los resultados han sido los siguientes:

	%
Lo que más echan de menos	
Familia, amigos	89
Además, otros elementos culturales	33
Todo en general	11
Lo que más les gusta de España	
Todo en general	16,6
Nada	5,5
La gente, su trato y los amigos	33,33
Las posibilidades de trabajo	11
Además, otros aspectos [comida, forma de vestir, etc.]	50
Lo que menos les gusta de España	
Nada	22
Todo	5,5
La gente y las actitudes racistas	27,7
Aspectos culturales y costumbres [comida, clima...]	38,8
NS/NC	11
¿Te sientes a gusto en España?	
Sí	61
Sí, pero no por completo	27
No	0
NS/NC	11
¿Te gustaría volver a tu país?	
Sí	94,4
No	5,5
NS/NC	0
Razones	
Volver a ver familia/ amigos	52,9
Echan de menos su país	41,1

Como se puede observar, a pesar de que las preguntas eran abiertas, las respuestas han sido bastante similares en todos los casos. En cuanto a lo que más echan de menos de su país, la

mayoría ha dado una respuesta bastante esperable: la familia y amigos. Muchos de ellos han venido con parte de su familia, pero han dejado atrás a otros miembros a los que pro-

bablemente también estarían muy unidos. Además, también se han visto obligados a cambiar de amigos e incorporarse a un nuevo instituto, experiencia que puede ser muy importante a la edad de los encuestados. Asimismo, muchos de ellos han señalado que también añoran otros aspectos de la vida cotidiana de tipo más bien material y cultural, como la comida o la forma de vestir.

En cuanto a lo que más les gusta de España, las respuestas se hallan más divididas. Una parte de ellos no ha contestado a esta pregunta y un pequeño porcentaje ha señalado que no le gusta nada, tal vez debido a que aún no han permanecido mucho tiempo en nuestro país o a que las diferencias culturales y sociales son muy grandes y estos aún no han logrado adaptarse al profundo cambio que supone su situación. Afortunadamente, la mayoría de los alumnos restantes ha contestado que lo que más le gusta es la gente y los nuevos amigos, lo que parece indicar que estos sí se encuentran integrados y adaptados a su nueva situación, tanto en el contexto escolar como fuera de él. Además, de aquí se puede deducir que probablemente el trato recibido ha sido positivo y estos jóvenes no han experimentado situaciones de rechazo o marginación. Por tanto, a priori al menos, se podría deducir de estas respuestas que se encuentran integrados en el ambiente de su I.E.S.

Llama la atención otro 16%, que ha contestado que le gusta todo de

España. Esta respuesta puede deberse también a que hayan experimentado una buena acogida tanto desde el punto de vista social como en el centro escolar, aunque también puede ser una respuesta comodín por no saber exactamente qué contestar.

Otra de las respuestas que también se ha repetido en varios ha sido la relativa a las posibilidades de trabajo. Esto refleja su situación real y la de sus familias, que han emigrado de su país al nuestro principalmente por motivos de trabajo, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida. Por ello, esta respuesta es el fiel reflejo de la principal preocupación que los estudiantes viven en el seno de sus familias. Tampoco se debe olvidar que en muchos de los lugares de origen las condiciones de vida de los adolescentes no son las mismas que en España y el resto de los países occidentales más desarrollados. En nuestras sociedades, este periodo se entiende como un paso entre la infancia y la edad adulta, pero ello no implica ningún cambio notorio en las prioridades y obligaciones de este grupo, cuyas responsabilidades más inmediatas se centran en continuar estudiando, dado que se encuentran aún en la etapa de enseñanza obligatoria, que dura hasta los 16 años aproximadamente. Por ello, la búsqueda de trabajo, la independencia económica y la emancipación del hogar familiar se encuentran aún muy lejos de sus objetivos prioritarios, ya que todavía dependen en todos los sentidos de su familia, en concreto de sus padres.



Por contra, en otras sociedades y culturas más alejadas de la nuestra, los adolescentes se encuentran acuciados por preocupaciones muy distintas. En determinados casos, la situación económica de la familia no deja otra opción más que buscar un trabajo para contribuir en la medida de lo posible en este aspecto. Además, en algunos países la educación no presenta las mismas ventajas que en el nuestro y no es obligatoria y gratuita al menos hasta esa edad. Por ello, para algunos de los adolescentes que se encuentran escolarizados en nuestros I.E.S., la preocupación por buscar trabajo no es algo nuevo y lejano, exclusivo solo de los adultos, sino que es una realidad que han vivido y que aún les preocupa, lo que explica las respuestas obtenidas.

En cuanto a los aspectos más negativos de nuestro país, nuevamente un pequeño porcentaje ha señalado que le disgusta todo, coincidiendo con el porcentaje que en la pregunta anterior señaló que no le gustaba nada. Por ello, se puede suponer la misma explicación que se adujo más arriba.

Por otro lado, el 22% contestó que no había ningún aspecto de nuestro país que le disgustase especialmente, por lo que de nuevo se puede suponer, desde un punto de vista positivo, que se trata de un grupo que ya lleva en nuestro país cierto tiempo, se ha adaptado a nuestras costumbres y se ha integrado definitivamente en nuestra forma de vida o bien que nos

encontramos ante alumnos que todavía no han pasado suficiente tiempo en España y por ello no han identificado aún ningún aspecto especialmente negativo.

Destaca además un 27,7% de los encuestados, que ha señalado que lo que menos le gusta es la gente y las actitudes racistas. Este dato sí puede ser preocupante, puesto que tal vez varios de ellos hayan vivido situaciones de este tipo fuera o dentro de la comunidad escolar. A pesar de ello, hay que subrayar que en los I.E.S. visitados no se señaló ningún caso de inmigrantes que hubiesen sido víctimas de actitudes racistas o excluidos del grupo, especialmente debido a que el número de ellos actualmente no es muy elevado, por lo que tampoco han surgido conflictos graves en la convivencia. Aun así, cabe la posibilidad de que hayan sufrido en ocasiones comportamientos de este tipo a pesar de las acciones del profesorado para erradicarlos. En cualquier caso, desde la comunidad educativa deben promoverse acciones encaminadas a que todas las culturas conozcan a las otras, desarrollando acciones en contra de este tipo de comportamientos. Afortunadamente, esta respuesta contrasta con el porcentaje que en la respuesta anterior contestó que lo que más le gustaba de España era la gente.

Por último, la mayor parte ha señalado que lo que menos le gusta de nuestro país son determinados aspectos culturales (la comida, ciertas costumbres...).

A pesar de ello, ninguno de los encuestados contestó negativamente a la pregunta “¿te sientes a gusto en España?”. Más de la mitad, el 61%, contestó de forma afirmativa sin ninguna precisión y otro 27% señaló que sí, aunque no por completo. A pesar de ello, el 94% contestó que le gustaría volver a su país, alegando como principales motivos el deseo de reencontrarse con sus seres queridos o simplemente la nostalgia. Con todo, esta respuesta no contradice a la anterior y la situación afectiva que se puede deducir de estos datos es que se encuentran, en general, bastante adaptados a la vida de nuestro país y se sienten integrados desde un punto de vista social, tanto en el centro escolar como fuera de él, a pesar de que algunos hayan podido experimentar actitudes racistas o negativas contra ellos. Hay que tener en cuenta, además, que el tiempo de permanencia en nuestro país y la edad de llegada son también factores determinantes para la situación afectiva de estos adolescentes.

Por tanto, se puede concluir que, en principio, las respuestas obtenidas se ajustan a lo esperable y que los encuestados se encuentran divididos, desde el punto de vista afectivo, entre su país de origen y su país de acogida. Esta situación puede influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje haciendo que los alumnos, especialmente si son recién llegados, se sienten inseguros y faltos de confianza. Si este estado se prolonga en el tiempo, puede dar lugar a la apa-

riación de sentimientos de ansiedad que pueden repercutir de forma muy negativa en la adquisición de la lengua. Es decir, en términos de Krashen [1982] y su Teoría del Filtro Afectivo, si se detecta que los niveles de ansiedad son altos y que, en general, su situación afectiva es negativa, el filtro afectivo aumentará, impidiendo que los conocimientos lingüísticos sean adquiridos por el alumno. Por ello, es especialmente importante prestar la atención necesaria a este grupo de estudiantes, si bien, como se ha señalado anteriormente, a la luz de las respuestas obtenidas no se puede manifestar que la mayoría de ellos se encuentre en una situación afectiva especialmente negativa o de riesgo. Aun así, sin duda el marco más acertado para propiciar un ambiente confortable para todo el alumnado, no solo para el extranjero, es la educación intercultural, de la que trataré brevemente más adelante.

5.7. MOTIVACIÓN PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS

Dentro de los factores de tipo afectivo, la motivación es uno de los que más influencia parece ejercer en el avance de todo proceso de aprendizaje y, especialmente, del de una segunda lengua. Como ya se ha señalado, existen varios tipos de motivación. A continuación, a través de los datos obtenidos de las encuestas, se tratará de determinar qué razones mueven a los estudiantes extranjeros de los I.E.S. de nuestra ciudad para aprender otras lenguas.

En cuanto a la pregunta sobre si les gustaría aprender otros idiomas, el 100% contestó afirmativamente. Esto permite deducir que en principio todos ellos han desarrollado, a través de su experiencia, una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas, por lo que se puede suponer que poseen motivaciones de algún tipo para ello.

A continuación, se ha planteado una pregunta abierta con el objetivo de conocer cuáles son esas razones. Los resultados han sido los siguientes:

MOTIVOS PARA APRENDER OTROS IDIOMAS %

Por gusto, por afán de aprender más	38,8
Porque es útil para trabajar, estudiar...	33,3
Para poder comunicarse con otras personas	16,6
NS/NC	11,1

A priori se podría suponer que la motivación predominante fuera la instrumental, pero, en realidad, las razones expuestas en las encuestas son mayoritariamente intrínsecas. Según esto, los estudiantes no buscan una finalidad externa al propio proceso de aprendizaje, sino que se supone que encuentran satisfacción en el mismo hecho de aprender y precisamente son las razones de esta índole las que afectan más positivamente al proceso de aprendizaje de la L2.

En cuanto a la dicotomía entre motivación instrumental e integra-

dora, según las respuestas obtenidas, parece predominar la primera, lo cual supone que las causas que mueven a los estudiantes para desear aprender otras lenguas son de tipo práctico, derivadas de la utilidad que supone el dominio de varios idiomas como vía de mejora en el trabajo, estudios, etc. No obstante, de acuerdo con las teorías examinadas, la motivación más positiva para el aprendizaje de lenguas, especialmente en el caso de los inmigrantes, sería la integradora, por la cual los aprendices buscan poder comunicarse con gentes de otros países o poder integrarse en la sociedad de un país extranjero. Estudios realizados con inmigrantes han demostrado que aquellos que presentaban este tipo de motivación tenían una actitud más positiva y su aprendizaje se desarrollaba mejor. Con todo, solo el 16% de los encuestados parece haber aludido a causas de este tipo, en concreto, a la finalidad de poder comunicarse con otras personas. Esto puede significar que la principal preocupación no es tanto la integración o la aceptación. Más bien parece que son las cuestiones de tipo académico y práctico las que les inquietan, puesto que de lo contrario habrían enumerado razones de tipo social, como deseo de poder formar parte de un grupo determinado, aunque hay que tener en cuenta las respuestas obtenidas en la siguiente pregunta, en la que reconocen más claramente la importancia de esa motivación integradora.

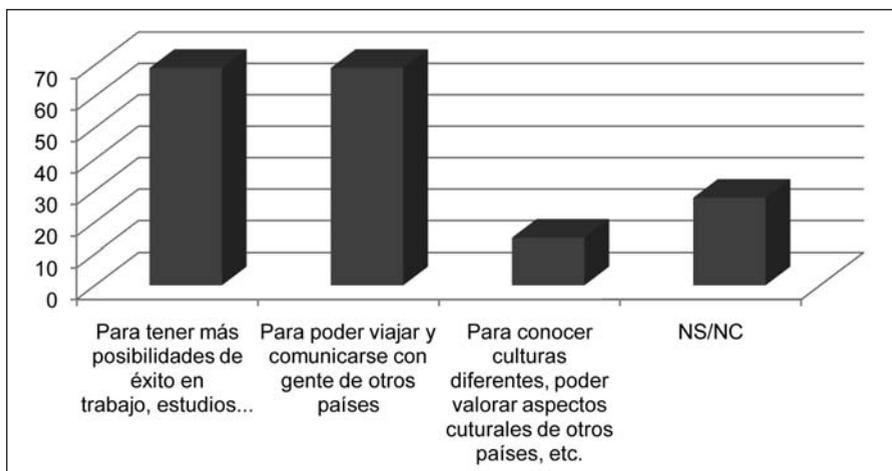
Por otra parte, la pregunta acerca de la utilidad de saber otras lenguas tampoco ofrece dudas, puesto que el total ha reconocido nuevamente las ventajas que ello supone. Pese a

ello, en este caso, sí hay un porcentaje más alto que ha puesto de manifiesto la importancia social e integradora del conocimiento de idiomas.

UTILIDAD DEL CONOCIMIENTO DE IDIOMAS %¹⁰

Para tener más posibilidades de éxito en trabajo, estudios...	69
Para poder viajar y comunicarse con gente de otros países	69
Para conocer culturas diferentes, poder valorar aspectos culturales de otros países, etc.	15
NS/NC	27,7

Utilidad del conocimiento de idiomas



La importancia de esta motivación en el caso concreto de los inmigrantes puede ser percibida, además, si recordamos la hipótesis de la pidginización de Schumann [1976]. Según este autor, las causas que promovían el estancamiento en el aprendizaje de una L2 y el uso de una lengua reducida o pidgin eran la distancia social y psicológica experimentada por los sujetos frente al resto de hablantes de la

lengua. Por ello, es importante que en los aprendices esté presente el deseo de integrarse en el seno de la sociedad del país de llegada. De lo contrario, si persisten actitudes tendentes a relacionarse exclusivamente con los hablantes de la misma lengua y eludiendo entrar en contacto con los nativos, puede que terminen en una situación similar a la del sujeto analizado por Schumann.

10. Algunos alumnos dieron varias respuestas.

Sin embargo, la situación real es bastante más compleja, puesto que en ocasiones se producen procesos de aculturación, en los que los extranjeros adoptan el modo de vida y las costumbres del país de llegada, pero manteniendo las propias en privado, o bien situaciones de preservación de dichas costumbres y rechazo total hacia las del país de acogida. Tampoco hay que olvidar que en el proceso de acogida e integración de este colectivo también se requiere una actitud positiva por parte de la sociedad del país de llegada. Ello, además, no debe significar la adopción de un modelo de asimilación, sino más bien de integración intercultural, en el que se produzca un intercambio y un enriquecimiento mutuo entre los que llegan y los propios habitantes del país. De hecho, el propio autor señala que “habrá distancia social y, por tanto, una mala situación para el aprendizaje de la lengua [...] cuando el grupo AL2 sea o dominante o subordinado, cuando ambos grupos deseen la perseveración y el alto encerramiento para el grupo de AL2, cuando el grupo de AL2 sea cohesivo y mayor, cuando las dos culturas no sean congruentes, cuando ambos grupos tengan actitudes negativas hacia el otro y cuando el grupo AL2 piense permanecer en el área de L0 por poco tiempo”. [apud Muñoz Licerias, op cit.: 130].

Por tanto, es importante que exista deseo de integración, es decir motivación integradora, en los alumnos que aprenden español

como L2, pero sin duda también es decisiva la actitud de la sociedad y del grupo de compañeros en el centro escolar de esos alumnos para que aparezca el deseo y para evitar que surjan actitudes negativas hacia nuestra lengua y cultura que pueda llegar a afectar de manera negativa el proceso de aprendizaje de la L2.

Además, el aspecto cultural del aprendizaje de lenguas, que se puede considerar dentro de esa misma motivación, también ha sido tenido en cuenta por el 15%. Desde el punto de vista de la enseñanza intercultural, este hecho es muy positivo, puesto que refleja, por una parte, el reconocimiento y aceptación de las diferencias culturales ligadas a la lengua, y, por otra, el deseo de conocer, a través de la lengua, esas otras culturas, ligadas a nuevas costumbres y formas de vida. Esto supone, por tanto, que estos han sabido aprovechar su propia experiencia y, tal como se refleja en el marco de referencia, el aprendizaje de nuestra lengua ha permitido que se desarrolle su competencia intercultural, lo cual se refleja precisamente en este tipo de respuestas. No obstante, el porcentaje que ha puesto de manifiesto este aspecto es todavía poco representativo, quizás porque se trate de aquellos que llevan más tiempo viviendo en nuestro país, por lo que hay que continuar fomentando estas actitudes entre los estudiantes.

En suma, como se ha observado a partir de los datos, la mayoría posee un tipo de motivación intrínseca, lo cual es positivo para la adquisición

del español. En cuanto a las motivaciones instrumental e integradora, atendiendo al conjunto de respuestas obtenidas, se puede deducir que ambas se dan prácticamente por igual, hecho comprensible dadas las circunstancias que rodean su proceso de adquisición. En este caso, no se han podido corroborar los resultados de otros estudios citados en el apartado teórico y que reflejaban la correlación entre edad y motivación, de manera que con el aumento de la edad disminuía la motivación integradora, aunque solía mantenerse o incrementarse la instrumental, aunque debemos tener en cuenta que el abanico de edades de los encuestados no ha sido tampoco demasiado amplio, por encontrarse todos ellos dentro de los límites de la adolescencia. Aun así, sería deseable potenciar en ellos la motivación integradora, por los efectos beneficiosos que parece tener en dicho proceso, ensalzando al mismo tiempo en el conjunto de todos los alumnos las ventajas de conocer otras lenguas y sus culturas, para desarrollar en ellos la mencionada competencia intercultural.

5.8. OTROS DATOS. LAS CLASES DE REFUERZO

Cuando se formuló esta pregunta en la encuesta se pensaba inicialmente en clases de apoyo recibidas en el contexto escolar, pero, al hablar con los profesores, estos indicaron que muchos de ellos asistían a cursos fuera del horario escolar, impartidos por las ONG, Cruz Roja,

sindicatos y otras organizaciones o instituciones, por lo que puede que las respuestas se refieran también a este tipo de refuerzos o hayan interpretado la pregunta en ese sentido. El 100% de los que asisten considera que le ha ayudado en el aprendizaje de español.

Asistencia a clases de refuerzo	%
Sí	61,13
No	38,8
Cree que el número de horas es suficiente	%
Sí	44,4
No	16,6
NS/NC	38,8

5.9. OPINIÓN DE LOS PROFESORES

Como ya señalé anteriormente, en el trabajo de campo también se entrevistó a los profesores, con el fin de poder conocer su opinión y sus experiencias en la enseñanza de español como L2 dentro de los institutos.

En total, pude hablar con veinte profesionales, de lengua, de apoyo, de compensatoria y orientadores, que contestaron a las preguntas formuladas siguiendo un guión, pero también ofrecieron información sobre otros aspectos que contribuyeron a completar nuestra visión sobre el tema.

1) *Aparición del fenómeno: reflejo en los documentos del centro*

En la mayor parte de los institutos visitados se reconoció que la aparición de este nuevo tipo de alumnado es reciente. En concreto, en uno de los I.E.S. visitados, dos profesores señalaban que en alguna ocasión habían tenido estudiantes de procedencia oriental, chinos y tailandeses, pero de manera aislada y esporádica, por lo que no se habían tomado medidas permanentes. Fue sobre todo a partir del curso 2002-2003 cuando el número se incrementó, por lo que se decidió reflejar en la programación general de Lengua y Literatura las medidas de adaptación acordadas para atender sus necesidades. En general, según se puede observar en dicha programación, esta adaptación se realizó con el objetivo de responder a la realidad del alumnado del centro y sus necesidades, en concreto a los de la ESO, entre los que se encontraban los extranjeros. Según se aprecia en este documento [p. 49], las medidas consistían principalmente en la creación de grupos de refuerzo dentro de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura. Los que asistirían a estos grupos serían todos aquellos que presentaran graves deficiencias en el conocimiento y manejo de nuestro idioma, es decir, que representarían “un nivel por debajo de lo acordado en el departamento de lengua como nivel básico”. En este caso, hemos podido acceder a la programación de aula de uno de los cursos, donde se

observa que los objetivos que se trabajarán se han dividido en cuatro grupos: expresivos, ortográficos específicos, gramaticales y literarios. Los procedimientos, según se señala, serán adoptados por los profesores de acuerdo a las características y necesidades individualizadas de cada uno.

Lo mismo sucedió en otro I.E.S., donde, a pesar de que se trata de un grupo muy reducido, también se ha contemplado esa situación en la programación.

Sin duda, este puede considerarse un primer paso dentro de la comunidad educativa en el reconocimiento de la nueva diversidad lingüística que de manera paulatina va llenando los centros de Educación Secundaria de nuestra ciudad, puesto que demuestra el interés de los docentes por hacer frente a esta situación mediante la adopción de medidas sistemáticas y plasmarlas en un documento oficial, además de poner en marcha otras muchas de carácter práctico, como señalaré a continuación.

2) *Clases de apoyo y programas donde se los ha incluido*

Por otra parte, en la mayoría de los institutos se ha tratado de situarlos en el seno de los programas de compensación educativa vigentes en ellos. Ello responde a una realidad legislativa y, por tanto, de carácter oficial, derivada, en primer lugar, del Real Decreto 299/1996, de 28

de febrero, de Ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación, ya citado anteriormente.

En este sentido se contempla además la creación de grupos de apoyo en determinadas áreas, entre ellas la de lengua castellana, así como la presencia de profesorado de apoyo y la intervención del orientador del centro, que les prestará también especial atención con el fin de poder asesorarles desde un punto de vista educativo.

Por tanto, es comprensible que en aquellos institutos donde la presencia de alumnado extranjero es mayor se haya intentado en primer lugar poner en marcha medidas de este tipo. En algunos casos, se informó de que el profesorado de Compensatoria era el que se encargaba de algunas de las clases de apoyo, en lugar de hacerlo el especialista de lengua castellana. Pese a ello, su inclusión en estos programas no parece una solución muy acertada. Esta visión la han compartido también algunos de los profesores entrevistados. En concreto, cuatro profesoras de dos centros diferentes manifestaron su malestar, partiendo de la experiencia vivida en sus propios centros. En ellos, ante la llegada inicial de inmigrantes se decidió incluirlos en tales programas, a los que también asistían otros alumnos españoles, pero el resultado fue negativo, puesto que estos padecían necesidades de compensación por encontrarse en situa-

ciones de riesgo social, debido a sus situaciones familiares. Por tanto, se trataba de alumnos conflictivos, que mostraban no solo problemas de aprendizaje, sino también de comportamiento. Al unir ambos grupos, no solo estos no progresaron en el aprendizaje de la lengua sino que en determinados casos comenzaron a manifestar también problemas de actitud que no tenían en un principio, por lo que en estos institutos se decidió sacarlos de tales programas e impartir el refuerzo de lengua dentro del horario lectivo de la propia asignatura, de manera individual o en pequeños grupos de inmigrantes. Este punto de vista también es compartido por profesores de otros centros con más experiencia en la enseñanza de español como L2. Hay que tener en cuenta que muchos de ellos no presentan más problema que el desconocimiento del español, por lo que incluirlos en programas de este tipo puede tener consecuencias tan negativas como las que se acaban de exponer.

Esta situación se da también en otros centros, en los que los apoyos son impartidos durante al menos las clases de lengua, aunque no siempre por profesorado especializado en esta materia. Cabe destacar, además, que en todos ellos la orientadora correspondiente se encontraba al tanto de su situación, informándoles acerca de nuestro sistema educativo y de los refuerzos adoptados en el I.E.S. y fuera de él, como el programa ALISO, clases en sindicatos y las ONG.

Por otro lado, cada instituto aprovecha los recursos existentes, adaptándolos a las necesidades reales. Así, en uno de ellos, la profesora de Audición y Lenguaje y la logopeda, encargadas generalmente de alumnos con problemas de audición, impartían también algunas sesiones de apoyo a los extranjeros, con lo que estos podían trabajar de manera específica la pronunciación. Hay que destacar que se habían preocupado también por adquirir materiales específicos de enseñanza de ELE.

En cuanto a la metodología utilizada, se pudo comprobar una gran desorientación entre los docentes, que en muchos casos se encontraban desconcertados por la novedad de la situación. Aun así, en todos los centros, es manifiesta la preocupación por poder enfrentarse con éxito a esta situación y lograr progresos. Para ello, se ha procedido a buscar información acerca de la enseñanza de español a inmigrantes.

3) *Tipo de materiales utilizados*

Esta preocupación se ha traducido en muchos casos en la adquisición de materiales diversos, principalmente libros de texto enfocados a la enseñanza de español como lengua extranjera. Con todo, la aplicación real de esos materiales a la enseñanza de español no es tan sencilla y en muchos casos se reconoció la imposibilidad de trabajar con ellos, debido a que los recién llegados no comprendían absolutamente nada. En esos primeros momentos, según

los propios profesores, es especialmente importante la comunicación no verbal, que se convierte en una de las vías de comunicación más importantes, principalmente a través de gestos.

Otro de los materiales más recurrentes son los diccionarios bilingües de idiomas correspondientes a las lenguas de este alumnado. De esta manera, al menos en un principio, se puede entablar algún tipo de comunicación. En algunos institutos se utilizan cuadernillos de caligrafía para intentar mejorar la escritura de los chinos y, en general, libros de textos españoles utilizados esporádicamente, si bien todos coincidieron en que lo que prima es la adaptación de los materiales a la situación de cada uno.

4) *Formación del profesorado*

En uno de los centros los profesores señalaron que habían acudido al Centro de Formación de Profesores con el fin de obtener allí algún tipo de materiales e información sobre la manera de actuar. Allí se les proporcionó básicamente libros de texto como los ya mencionados y algunas fotocopias dirigidas también a la enseñanza de español. Hay que señalar en este aspecto que este centro en nuestra ciudad en el curso en que se realizó la investigación no contaba con una asesoría especializada en extranjeros, como sí sucedía en centros de profesores de otras ciudades españolas, debido probablemente a que la presencia de estos todavía no

es muy acusada en las aulas de los institutos de la ciudad de León. Por ello, las actividades de formación aún no son muy abundantes y son programadas por la asesoría de Lengua Castellana y Literatura. Aun así, sería positivo que se hiciese más hincapié en la formación del profesorado no solo en la enseñanza de español como L2, sino también en la educación intercultural en general, puesto que, a pesar de la buena voluntad de todos ellos, es manifiesta la desorientación existente. Por ello, las acciones encaminadas a mejorar esta situación son necesarias, ya que, a pesar de que en los Institutos aún no se ha detectado una presencia abundante, en los centros de educación primaria sí se ha detectado una presencia mayor, así como en otras áreas cercanas a la capital de la provincia, además de que el aumento de inmigrantes es constante cada año, por lo que seguramente en un plazo de tiempo no muy prolongado encontraremos en nuestras aulas un número más elevado.

5) Metodología y tipo de actividades

Por otro lado, la metodología y el tipo de actividades varían en función de si se encuentran dentro o fuera del aula de referencia. Dentro de ella, todos los profesores se quejaron de la escasa atención que se puede dedicar a este alumnado, ya que deben atender por igual a todos. Por ello, varios especialistas en lengua señalaron que en sus clases utilizaban frecuentemente el

método del alumno-tutor, de forma que encargaban a un compañero español que ayudase al extranjero en lo que este no entendiera, con el fin de no interrumpir las explicaciones o la marcha de la clase con mucha frecuencia. Hay que destacar, además, las ventajas pedagógicas, puesto que el encargado de explicar logra una mayor concentración, se siente responsable y presta más atención a su propio aprendizaje. Además, el que recibe la ayuda se muestra más confiado a la hora de preguntar dudas y puede que en ocasiones le resulte más sencillo comprender el vocabulario de su compañero, que se encontrará más cercano a su propio nivel. De esta manera, se contribuye a estrechar los lazos entre los dos estudiantes.

Otro de los métodos utilizados esporádicamente por los docentes entrevistados es el aprendizaje cooperativo, dividiendo la clase en grupos para realizar algunas actividades. De esta forma se consiguen logros similares a los mencionados anteriormente, al tiempo que se estimula la cohesión y el conocimiento mutuo del grupo, mejorando su forma de convivencia y de trabajo en equipo.

En otros casos se opta por adaptar las actividades del aula a su nivel, simplificándolas o buscando otras más sencillas y adecuadas a sus posibilidades.

Destaca una actividad relatada por una de las profesoras entrevistadas, enfocada a trabajar la intercul-

turalidad y que consistía en pedir a los extranjeros que buscaran fotografías o imágenes de sus países de origen y contasen a los demás compañeros algunas cosas acerca de ellos, con el fin de promover el conocimiento mutuo y fomentar así una mejor convivencia y, además, el gusto por conocer nuevas culturas y formas de vida.

En cuanto a las clases de apoyo y las actividades fuera del aula de referencia, estas, como ya he dicho, se adaptaban a cada caso particular y a la situación de cada uno, a pesar de que se suele incluir a todos dentro de un mismo grupo debido a que comparten el desconocimiento de la lengua. No obstante, existe una gran diversidad, por lo que no se puede trabajar de la misma forma con todos ellos. Por ello, cada profesor relató, según su propia experiencia, algunas de las formas de trabajo en esta situación. Otra de las actividades frecuentes que se señaló como forma de trabajo inicial consistía en intentar enseñar vocabulario a los alumnos mostrándoles directamente los objetos de la realidad y nombrándolos. Este procedimiento se llevaba a cabo con los recién llegados, dado que al desconocer en su mayoría nuestro idioma era la única manera de poder comenzar el proceso de enseñanza aprendizaje. En otros casos, se sacaba a los aprendices fuera del aula, a la calle, con el fin de comprobar y poner en práctica, en situación real, lo que habían aprendido, ofreciéndoles la posibilidad de interactuar con los hablantes

en situaciones variadas (comprar en un supermercado, preguntar por una dirección...).

Otra de las tareas que varios profesores señalaron fue la realización de cuadernos de caligrafía por parte de algunos estudiantes, especialmente los procedentes de lenguas con alfabetos diferentes al nuestro, con el fin de lograr una mejor escritura, debido a las diferencias existentes entre ambos alfabetos.

En general, en las clases de refuerzo se pretende en un primer momento que el alumno alcance un nivel mínimo de español que le permita incorporarse cuanto antes a su aula de referencia. Una vez que esto se ha logrado, el objetivo es continuar ayudándole a superar las dificultades derivadas de su bajo conocimiento de español y reforzando las áreas lingüísticas en las que más le cuesta progresar.

Cabe destacar que en uno de los I.E.S. se informó de que se había observado que los progresos de muchos de estos eran limitados, es decir, que una vez alcanzado un nivel mínimo para poderse comunicar con los demás, el interés por continuar aprendiendo nuestra lengua decrecía y el aprendizaje se estancaba. Esta apreciación parece que puede coincidir con la teoría expuesta anteriormente acerca de los procesos de pidginización en el aprendizaje de segundas lenguas por parte de inmigrantes. Como ya se señaló, según esta teoría, la causa

del estancamiento e incluso la reducción o pidginización de la lengua aprendida se encontraba, según Schumann, en la distancia social y/ o psicológica que el aprendiz percibía entre los nativos y los hablantes de la L2. Esta distancia le llevaba a reducir el uso de esta lengua a la función meramente comunicativa, en aquellos casos en los que era indispensable e inevitable utilizarla. En el caso de estos, habría que comprobar, por tanto, si este descenso en la motivación por el aprendizaje se corresponde con sentimientos de este tipo. En caso de que así sucediera, habría que trabajar más el acercamiento y la convivencia integrada, con el fin de reducir esa percepción de distancia social y evitar así el estancamiento del proceso de aprendizaje de español.

6) Adaptación e integración de los inmigrantes

A este respecto, en ninguno de los I.E.S. se señaló que existiesen problemas de convivencia o integración. En general, su comportamiento, según los propios profesores, es normal: se han adaptado al sistema escolar y se

relacionan con los demás compañeros. Puede haber contribuido también el bajo número en los I.E.S., lo que ha fomentado la convivencia entre ambos grupos y ha evitado que se formen núcleos aislados de una misma nacionalidad.

7) Valoración general de la situación por parte de los profesores

Por tanto, en general la valoración que los profesores hacen de esta nueva situación es positiva, concibiéndola como un nuevo reto educativo al que enfrentarse, entendiéndose que el principal problema de estos estudiantes es su desconocimiento del idioma. Aun así, en ocasiones se echa en falta la formación suficiente que permita a estos profesionales adoptar las medidas más convenientes en cada caso, a pesar de los esfuerzos y las iniciativas puestas en marcha por cada uno de ellos. Una mayor formación en educación intercultural y enseñanza de español como L2 permitiría a los docentes encargados de estas tareas llevarlas a cabo de manera más efectiva y poder orientar sus esfuerzos en la dirección más acertada.

• ción integradora, tan importante en la
• situación en la que se encuentran.

• Por lo que se refiere a las estrate-
• gias de aprendizaje, ha quedado pa-
• tente que todos ellos ponen en
• práctica estrategias cognitivas, meta-
• cognitivas y socioafectivas, aunque
• el grado de utilización de cada una
• de ellas depende de factores indivi-
• duales y del estilo de aprendizaje de
• cada uno. No obstante, se trata de un
• aspecto que no debe dejarse de lado.

• En cuanto a la influencia de la L1,
• aunque casi todos han encontrado
• que el aprendizaje de español ha
• sido sencillo, achacan las dificulta-
• des o facilidades al grado de cerca-
• nía entre ambas lenguas. Por lo que
• se refiere al mantenimiento, sería
• deseable que todos ellos continua-
• sen hablando en su propia L1, a
• pesar de que muchos de ellos no lo
• consideran necesario, probable-
• mente por el escaso tiempo que lle-
• van todavía fuera de su país o por

no ser conscientes de que pueden
llegar a olvidarla.

Respecto a los profesores, la acti-
tud observada y deducida de sus pro-
pias respuestas es positiva, aunque,
como ya he dicho, es necesario que
se pongan en marcha actividades de
formación, puesto que muchos de
ellos se han visto sorprendidos por la
nueva situación multicultural de las
aulas y, a pesar de la buena voluntad,
la desorientación se hace patente.

Por todo ello, a la luz de este tra-
bajo se puede concluir que el enri-
quecimiento que supone la pluralidad
lingüística y cultural ha llegado de
forma incipiente a los centros educa-
tivos públicos de la ciudad de León,
por lo que es necesario tomar las me-
didas adecuadas para saber aprove-
charla, educando a todo el alumnado
en la interculturalidad y haciendo que
la tolerancia y el respeto sean la base
de la convivencia que deberán afron-
tar día a día en la vida cotidiana.

ENCUESTA SOBRE EL APRENDIZAJE DE ESPAÑOL

Nacionalidad:

Edad:

Curso:

1. ¿Cuánto tiempo llevas en España?

2. ¿Cuánto tiempo llevas en este instituto?

3. ¿Conocías el idioma español antes de venir a España?

En caso afirmativo, ¿lo estudiaste en el colegio / instituto o fuera de él?

¿Durante cuánto tiempo?

4. ¿El español te parece un idioma fácil o difícil? ¿Por qué?

Señala con una cruz qué aspectos te resultan más o menos difíciles en el aprendizaje del español. Si hay alguno que no esté en esta tabla, añádelo y señala su grado de dificultad.



	Muy difícil	Difícil	Indiferente	Fácil	Muy fácil
Gramática [construcción de oraciones, tiempos verbales, género y número, etc.]					
Vocabulario					
Comprender conversaciones orales					
Comprender textos escritos					
Hablar					
Escribir					
Pronunciación					
Utilizar la lengua en situaciones y conversaciones reales [realizar peticiones, ofrecimientos, saludar, etc.]					

5. El alfabeto utilizado en tu país para escribir es igual que el del español o tiene signos distintos? En caso afirmativo, ¿te resultó muy difícil comprender su funcionamiento y uso?

6. ¿Conoces otras lenguas además del español y la de tu país? ¿Cuáles?

¿Crees que el conocimiento de esas lenguas te facilita el aprendizaje del español o te parece que pueden ser un obstáculo? ¿Por qué?

7. El sistema de enseñanza de España, ¿te resulta parecido o diferente al de tu país? ¿Cuáles son las principales diferencias y semejanzas?

¿Te costó mucho acostumbrarte al sistema español?

8. Según tu propia experiencia, realiza una cruz en la casilla que más se adecue a las siguientes afirmaciones:

9. Además de las clases de español con los compañeros de tu clase,

BIBLIOGRAFÍA

- A. A. V. V. (2000), *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales, n. 1.
- Alonso Belmonte, I. (coord) (2003), *La interculturalidad en la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera* [monográfico]. Carabela, n. 54. Madrid, SGEL.
- Arnold, J. (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press.
- Baralo Ottonello, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid, Arco libros.
- Cassany, D. (1987): *Describir el escribir*. Barcelona, Paidós comunicación.
- Consejo de Europa (2003): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid, Anaya. Versión en Internet: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/indice.htm>
- Consejo de Europa (1995): Instrumento de ratificación del convenio marco. http://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ircpmn.t2.html
- Corder, S.P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error Analysis", IRAL, vol. IX, 147:160.
- Cortés Moreno, M (2002): "El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica", *Glosas Didácticas*, n. 8, primavera 2002.
- Cyr, P. [1998]: *Les stratégies d'apprentissage*. París, CLE International.
- Consejo de Europa (1977): Directiva de la Comunidad Europea. http://europa.eu.int/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=Directive&an_doc=1977&nu_doc=486.
- Dulay, H., Burt, M. y Krashen, S. (1982): *Language two*. New York, Oxford University Press
- García Mateos, C. (2004): *Experiencias y propuestas para la enseñanza de L2 a personas inmigradas*. Madrid, Edinumen.
- Gardner, H. (1987): *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México, 1987.

- Germain, C. (1998): *Les stratégies d'apprentissage*. Paris, CLE International.
- Griffin, K. (2005): *Lingüística aplicada a la enseñanza del español como 2/L*. Madrid, Arco Libros.
- Instituto Cervantes (2003-2005): *Debate sobre inmigración e interculturalidad*. Centro Virtual Cervantes. <http://cvc.cervantes.es/debates/debates.asp?vdeb=27>
- Krashen, S. (1981): *Second language acquisition and language learning*. Oxford, Pergamon press.
- Lambert, W. E. (1990): "Issues in foreign language and second language education". *En First Research Symposium on Limited English Proficient Student Issues*. OBEMLA, Washington D.C.
- Larsen Freeman, D. y Long, M. H. (1994): *Introducción a la adquisición de segundas lenguas*. Madrid, Gredos.
- Lenneberg, E. (1975): *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid, Alianza Universidad.
- Lovelace, M. (1995): *Educación multicultural: lengua y cultura en la escuela plural*. Madrid, Escuela Española.
- Miquel, L. Y Sans, N (1992): "El componente cultural: un ingrediente más de las clases de lengua", *Cable*, abril, 1992.
- Muñoz Lahoz, C. (2000): *Segundas lenguas: adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.
- Muñoz Sedano, A. (1997): *Educación Intercultural: teoría y práctica*. Madrid, Escuela Española.
- Nemser, W. (2002): "Aproximative systems of foreign language learners", IRAL, vol. IX, 2, págs. 115-123, 1971, en versión traducida al español de Muñoz Licerias J. (1992), *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, págs.51-60.
- Nisbet, J. Y Shucksmith, J. (1994): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid, Santillana.
- Oxford, R. (2000): "La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas", Arnold, J. (2000), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, Cambridge University Press, págs. 77-86.
- Oxford, R. L. (2001): "Language learning strategies", Carter, R. y Nunan, D. (eds.) (2001) *Teaching English to speakers of other languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Piaget, J. (1970): *Epistemología genética*. Edición y traducción española de Juan Delval (1986), Madrid, Debate.
- Reyzábal Rodríguez, M.^a V. (dir.) (2004): *Perspectivas teóricas y metodológicas: lengua de acogida*,

- educación intercultural y contextos inclusivos*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Sánchez Lobato, J. y Santos Gargallo, I. (dir.) (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (E/LE)*. Madrid, SGEL.
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid, Síntesis.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, Vol. X, 3, págs. 209-231. Julios Gros Verlag, D-69000 Heidelberg, en versión traducida al español de Muñoz Licerias, J. [1992]: *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid, Visor, págs. 79-101.
- Stern, H. H. (1991 7ª ed.): *Fundamental concepts of language teaching*. Oxford, Oxford University Press.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000): "La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera", Muñoz, C. (ed.) (2000), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula*. Barcelona, Ariel.
- Trujillo Sáez, F. (2004): "La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua", *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares. Glosas Didácticas*, n. 1, primavera 2004. <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/articulos.html>.
- Villalba Martínez, F., Hernández García, M. T. y Aguirre Martínez, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2001). *Diseño Curricular para la Enseñanza del Español como L2 en Contextos Escolares*, Murcia, Consejería de Educación y Universidades.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M. T. (2003): *Recursos para la Enseñanza Oral del Español a Inmigrantes no-alfabetizados*. Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- Villalba Martínez, F. y Hernández García, M.T. (2003): "La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares". *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Sánchez Lobato, J. y Sánchez Gargallo I. Madrid, SGEL.
- Von Hollen, F. (2004): "Los programas de inmersión como vía al bilingüismo", *Cuadernos Cervantes*, n.º 49, año X, 2004.

ISBN: 978-84-369-4586-7



GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

