



Universidad de Granada

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA

Trabajo de investigación tutelada para la obtención de la
Suficiencia Investigadora y del Diploma de Estudios Avanzados (DEA)

*La escolarización del alumnado inmigrante
en Granada capital:
el desarrollo del léxico básico
en el inicio de la adquisición del español como L2*

Alumna: Agnieszka Rzewólska

Tutora: Catalina González Las

Junio 2007

0. INTRODUCCION

Es un hecho comprobado que desde hace varios años está creciendo en las escuelas de este país el número de alumnado inmigrante que proviene de diferentes países del mundo y que desconoce la lengua española. Sobra decir que conocerla es necesario tanto para relacionarse y convivir con los autóctonos como para acceder al conocimiento, por ser la lengua vehicular del sistema educativo de gran parte del Estado español. A pesar de que este grupo constituye todavía una parte pequeña del conjunto de alumnado, plantea nuevos retos no sólo en el área de la organización escolar sino que también en los ámbitos lingüísticos, culturales y de identidad.

A la hora de inscribirse a los centros de educación obligatoria, estos escolares suelen desconocer la lengua de la escuela por completo o tienen un uso muy limitado de la misma. Por este motivo, los primeros momentos en el centro son para ellos muy frustrantes, si bien con el tiempo y la ayuda de los profesionales de la educación van adquiriendo y desarrollando habilidades que poco a poco les permiten relacionarse con su entorno escolar y vital próximo. El aprendizaje empieza por la adquisición de palabras, sueltas al principio, pero estructuradas más tarde en unidades más amplias de comunicación.

En este marco, el propósito de este trabajo de investigación es conocer el desarrollo léxico básico del alumnado citado, tras un semestre de escolarización, en una situación de inmersión total, observar el conocimiento de artículo y la pronunciación en el uso de las piezas léxicas que conoce y emplea, así como comprobar qué factores (edad, L1, tiempo de estancia en España, etc.) han podido incidir en su desarrollo.

El trabajo consta de dos partes. La primera, la Fundamentación Teórica, contiene, a su vez, dos capítulos: La inmigración en Europa y en España y Adquisición de la segunda lengua. En el primero, tratamos de explicar los fenómenos migratorios, tanto en España como en Andalucía y el marco político y legal establecido para la atención educativa a niños y jóvenes extranjeros. Proporcionamos también algunos datos sobre su escolarización. Otro aspecto que tratamos, y realmente es el que nos interesa, se refiere a la educación lingüística del alumnado inmigrante y las medidas adoptadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este contexto, describimos las medidas generales que ha tomado esta

institución para atender al alumnado en cuestión y resumimos brevemente la organización y funcionamiento de las aulas ATAL.

En el segundo capítulo, Adquisición de la segunda lengua, explicamos la diferencia entre segunda lengua, lengua extranjera y lengua de acogida; adquisición y aprendizaje, y así mismo explicamos el concepto de la interlengua. A continuación abordamos algunos modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas y los factores clave en el proceso de adquisición de segundas lenguas, donde analizamos la importancia que tienen los relacionados con el aprendiz y con la situación de la adquisición. Para terminar, tratamos de modo sucinto la adquisición de la competencia léxica, donde intentamos explicar la importancia que tiene el vocabulario en la adquisición de una segunda lengua, así como las diferencias en la adquisición del vocabulario de la L1 y la L2, y los factores que intervienen en el desarrollo léxico de la L2, haciendo hincapié en la influencia de la L1.

La segunda parte del trabajo contempla el Estudio Empírico, en el que se describe el diseño global de la investigación, así como el desarrollo de la misma en sus diferentes adaptados: los objetivos, la metodología empleada, estudio estadístico y resultados, que incluye la descripción y el comentario de éstos. Finalmente establecemos las conclusiones a las que hemos llegado y se recoge la bibliografía empleada según los temas tratados. Se incluyen así mismo como anexos los cuestionarios utilizados y los índices de las tablas y gráficos empleados.

En suma, este trabajo de investigación intenta contribuir al entendimiento de un área relativamente poco explorada. Hemos de señalar, no obstante, que somos muy conscientes de que nuestro estudio queda muy lejos de agotar la problemática en la que está inscrito ya que abordamos solamente aspectos muy puntuales de la adquisición de léxico y que, por lo tanto, requiere futuras investigaciones.

Índice	Pág.
Índice de Siglas	6
0. INTRODUCCIÓN.....	7
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	
CAPÍTULO 1	
LA INMIGRACIÓN EN EUROPA Y EN ESPAÑA	10
1. Los fenómenos migratorios	10
1.1. La inmigración en España	12
1.2. La inmigración en Andalucía	16
2. Marco político y legal de la atención educativa a niños y jóvenes extranjeros	17
2.1. Marco político y legislativo en el ámbito nacional	19
2.2. Marco legislativo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía	21
3. Escolarización del alumnado inmigrante	22
3.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en España	23
3.1.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Andalucía	27
3.1.1.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Granada	28
4. Las instituciones educativas andaluzas y la educación lingüística del alumnado inmigrante	30
4.1. Medidas generales	30
4.2. Organización y funcionamiento de los centros escolares en Andalucía. Las aulas ATAL	32
CAPÍTULO 2	
ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA	34
1. Definición de conceptos	36
1.1. Segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) y lengua de acogida (LA)	36

1.2. Adquisición / aprendizaje	37
1.3. Interlengua	38
2. Principales modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas	40
2.1. Teorías nativistas	41
2.1.1. La Gramática Universal (GU) de Chomsky y la adquisición de segundas lenguas	42
2.1.2. La Teoría de Monitorización de Krashen	43
2.2. Teorías ambientalistas	46
2.2.1. El Modelo de Aculturación y la Hipótesis de la Pidginización de Schumann	47
2.3. Teorías interaccionistas	49
2.3.1. Modelo de procesamiento de la información de McLaughlin ...	49
2.3.2. Modelo multidimensional	50
3. Factores clave en el proceso de adquisición de segundas lenguas	52
3.1. Factores en relación con el aprendiz	53
3.1.1. La edad	53
3.1.2. Lengua materna	56
3.1.3. La aptitud y la inteligencia	58
3.1.4. Variables afectivas	59
3.1.5. La personalidad	62
3.1.6. Estrategias de aprendizaje	62
3.2. Factores en relación con la situación de la adquisición / aprendizaje .	64
3.2.1. <i>Input</i>	64
3.2.2. Contexto y situación	65
4. La competencia léxica en segundas lenguas	67
4.1. Adquisición de la competencia léxica	68
4.1.1. Diferencias en la adquisición del vocabulario L1 y L2	71
4.2. El desarrollo léxico en L2	72
4.2.1. Factores que intervienen en el desarrollo léxico en L2	74
4.2.1.1. Influencia de la L1	74

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

CAPÍTULO 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	78
1. Objetivos	78
2. Metodología	79
2.1. Población y muestra	79
2.2. Instrumentos utilizados	80
2.3. Procedimientos	81
2.4. Variables empleadas	82
2.4.1. Variables del alumnado	82
2.4.1.1. Variables de identificación	82
2.4.1.2. Variables de opinión	82
2.4.1.3. Variables de información	82
2.4.2. Variables del profesorado	83
2.4.2.1. Variables del centro	83
2.4.2.2. Variables de opinión sobre el alumnado	83
3. Estudio estadístico	83
4. Resultados	84
4.1. Descripción de los resultados	84
4.1.1. Resultados del alumnado	84
4.1.1.1. Datos de identificación	84
4.1.1.2. Datos de opinión	85
4.1.2. Resultados del profesorado	86
4.1.2.1. Datos del centro	86
4.1.2.2. Datos del profesorado	86
4.1.2.3. Datos de opinión del profesorado sobre el alumnado	87
4.1.3. Resultados de la prueba de léxico	88
5. Comentario de los resultados	95
6. Conclusiones	104
Bibliografía	106
Anexos	113
Índice de gráficos	121
Índice de tablas	121

Índice de Tablas

	pág.
Tabla 1: Datos de identificación del alumnado (1)	85
Tabla 2: Datos de identificación del alumnado (2)	85
Tabla 3: Datos de opinión del alumnado	85
Tabla 4: Datos de los centros	86
Tabla 5: Datos del profesorado (1)	87
Tabla 6: Datos del profesorado (2)	87
Tabla 7: Opinión del profesorado sobre sus alumnos inmigrantes (1)	87
Tabla 8: Opinión del profesorado sobre sus alumnos inmigrantes (2)	88
Tabla 9: Resultado: Saludos y datos personales	88
Tabla 10: Resultado: Mi escuela: mi aula y mi estuche (1)	89
Tabla 11: Resultado: Mi escuela: mi aula y mi estuche (2)	90
Tabla 12: Resultado: Los colores	92
Tabla 13: Resultado: El cuerpo humano (1)	93
Tabla 14: Resultado: El cuerpo humano (2)	94

Índice de Siglas:

ASL	Adquisición de segunda lengua
ATAL	Aulas Temporales de Adaptación Lingüística
ELE	Español como Lengua Extranjera
ESO	Enseñanza Secundaria Obligatoria
GU	Gramática Universal
IL	Interlengua
LA	Lengua de acogida
LE	Lengua extranjera
LM	Lengua meta
L1	Lengua materna
L2	Segunda lengua
LODE	Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo

PRIMERA PARTE:
FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Capítulo 1

LA INMIGRACIÓN EN EUROPA Y EN ESPAÑA

Art. 13 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos: *1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado. 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.*

En este capítulo tratamos de explicar los fenómenos migratorios, tanto en España como en Andalucía y el marco político y legal establecido para la atención educativa a niños y jóvenes extranjeros. Proporcionamos también algunos datos sobre su escolarización. Otro aspecto que tratamos, y realmente es el que nos interesa, se refiere a la educación lingüística del alumnado inmigrante y las medidas adoptadas por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. En este contexto, describimos las medidas generales que ha tomado esta institución para atender al alumnado en cuestión y resumimos brevemente la organización y funcionamiento de las aulas ATAL.

1. Los fenómenos migratorios

Al tratar los fenómenos migratorios en Europa y, consecuentemente, en España, hemos de acotar, en primer lugar, los campos de análisis para, a continuación, agruparlos y organizarlos según una serie de criterios que nos sean

útiles para una mejor comprensión del problema. Por ello, comenzaremos definiendo los términos **inmigrante** e **inmigración**. Si atendemos al DRAE **inmigrar** se aplica a todo aquel que llega a otro país para establecerse en él, e **inmigrante** es la persona que inmigra. La Comisión Europea matiza el término **inmigrante** y dice que lo es la persona que cambia del país de residencia usual por un mínimo de 12 meses.

El fenómeno migratorio ha existido siempre, pero en el siglo que acaba de concluir y los primeros años del actual ha experimentado múltiples y complejas transformaciones. Sin pretender abordar un análisis pormenorizado de los movimientos migratorios en Europa a lo largo de su historia, nos limitaremos a señalar, siguiendo a Bustos Trovar (2002), que en el Viejo Continente, hasta la caída del muro de Berlín, las migraciones eran predominantemente de origen turco y portugués en Alemania, Países Bajos y Luxemburgo; africanas, subsaharianas y árabes en Francia e Italia y los procedentes de países de la Commonwealth en Gran Bretaña. Cabe resaltar que estos flujos migratorios apenas se percibieron en el territorio español en el último cuarto de siglo, si bien en las décadas 50 y 60, muchos españoles emigraron a Francia, a Sudamérica y también, aunque en menos número, a Alemania y otros países. A partir del año 1998, además de intensificarse esos desplazamientos migratorios, han aparecido con notable magnitud los procedentes de Europa Oriental y, tras la crisis económica de finales del siglo XX, los de América del Sur (incluida América Central).

En cuanto a España, podemos aventurarnos y afirmar que, en términos generales, hasta hace relativamente poco (finales del siglo XX), ha recibido la concurrencia de norteafricanos, subsaharianos, europeo-orientales e hispanoamericanos con intensidad inferior a la recibida por otros países europeos. La situación empezó a cambiar bruscamente a principios de nuestro milenio, baste con decir que en el año 2004 España estaba entre los países de la Unión Europea (UE) al que llegase mayor número de extranjeros, y en 2005, según los datos proporcionados por la Oficina Europea de Estadísticas (Eurostat), fue el país de la UE que más inmigrantes recibió, un total estimado de 652.300 personas. El segundo principal receptor fue Italia con 338.100 inmigrantes, casi la mitad de las personas acogidas en España. No obstante, deberíamos tener en cuenta que las cifras españolas e italianas pueden haber arrojado estos datos debido a los procesos de regularización de extranjeros ilegales que se llevaron a cabo en ambos países.

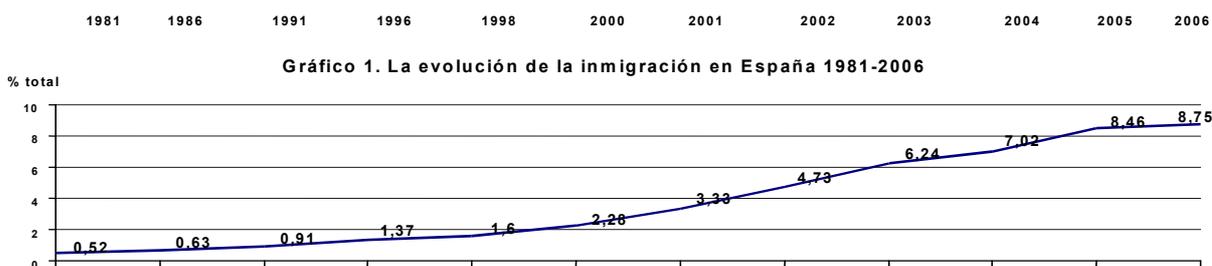
Podemos concluir señalando que, según Eurostat, el número total de

residentes no nacionales de la UE asciende actualmente a unos 25 millones de personas (datos a 19 de mayo de 2006), esto es, casi al 5,5% de la población total.

1.1. La inmigración en España

Como ya hemos señalado, a partir de finales del siglo XX empezó a notarse un auge significativo en el número de extranjeros que llegaban y siguen llegando a España desde todas las partes del mundo. Quizás la gran diferencia con la experiencia histórica, como lo señalan varios expertos en el tema de las migraciones (Bustos Tovar, Siguán), sea que en esta ocasión los españoles no están entre los habitantes que emigran en busca de un futuro mejor, sino entre los residentes de los países destinatarios. Este hecho ha cobrado gran trascendencia, basta con examinar las estadísticas. No obstante, hay que tener muy presente que los datos incluyen solamente a los extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor y, por consiguiente, excluyen a la población en situación no regularizada, sobre la que no existen datos oficiales, sino tan sólo estudios parciales o aproximados. Desde nuestra perspectiva docente y académica, es preciso señalar que estas personas, más pronto o más tarde (a partir de procesos de reagrupamiento familiar) suelen traer a sus hijos y estos niños son escolarizados en los diferentes centros educativos.

El brusco cambio en la evolución de la inmigración en España y su crecimiento de los últimos años se pueden observar en el siguiente gráfico:

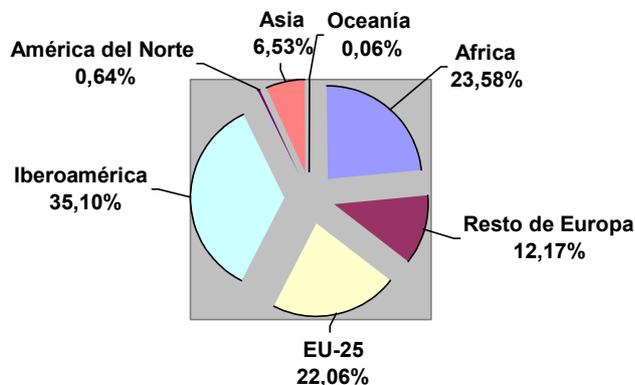


*Fuente: INE

Uno de los rasgos comunes que describen a la totalidad de extranjeros que viven en España es su *diversidad* tanto lingüística, como económica, cultural y religiosa. A grandes rasgos, podríamos decir que en este país existen dos tipos de inmigración: la protagonizada por personas jóvenes oriundas de norte del África,

América Latina y Europa del Este, en su mayor parte con problemas de legalización, empleo, y/o adaptación, y la conformada por inmigrantes procedentes del norte de Europa con destino en la costa mediterránea, tratándose en este caso de personas jubiladas con la suficiente capacidad económica como para asentarse de forma definitiva o por largas temporadas. Por otra parte, estos colectivos no responden a un modelo o patrón único: dentro de los dos grupos arriba mencionados se encuentran refugiados de guerra, refugiados económicos, trabajadores altamente cualificados, estudiantes, etc. La gran variedad, según el lugar de procedencia se puede observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Población extranjera con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2006 (total: 3.021.808 personas), por continentes



*Fuente: MTAS

A continuación caracterizaremos brevemente los grupos más significativos:

- Los hispanoamericanos, con gran facilidad de integración por la identidad de lengua y por las afinidades culturales existentes. Parecen no presentar problemas graves, salvo los de naturaleza económica, social y educativa. Aunque a veces requieren atención lingüística, los problemas que plantean en este sentido son menores que los de los grupos siguientes.
- Los de origen europeo, de gran heterogeneidad, según la cultura y lengua de procedencia. Entre ellos encontramos a los alemanes, los búlgaros, los franceses, los rumanos, los ingleses, etc. Generalmente, sus lenguas, salvo escasas excepciones, son de la rama indoeuropea, y su enseñanza en el medio escolar goza de un tratamiento similar al ámbito escolar español.
- Los procedentes del Magreb y del África subsahariana presentan una serie de características peculiares en el aspecto cultural, religioso, étnico y lingüístico. Según Bustos Tovar (2002) las culturas africanas no han pasado por el filtro de modernidad que para toda Europa significó el Renacimiento y el

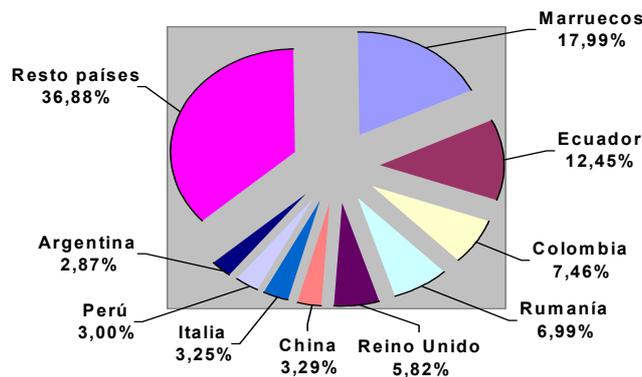
Racionalismo filosófico y científico.

- d) Los de origen asiático, cuyas lenguas prácticamente no tienen rasgos en común con el sistema lingüístico indoeuropeo. Su presencia en Europa se caracteriza, en general, por aislamiento y formación de comunidades cerradas.

Otra característica de la población extranjera es su **fuerte concentración**. Así, las zonas con mayor proporción de inmigrantes son Madrid y su cinturón de influencia, Barcelona, el litoral mediterráneo y los dos archipiélagos. Ahora bien, puesto que la mayoría de los inmigrantes vienen a España en busca de un puesto de trabajo, su lugar de destino serán zonas de mayor dinamismo económico, y, por tanto, mayor concentración de capital. Nos parece interesante señalar que sólo en la Comunidad de Madrid y Cataluña, la suma de los que proceden de Iberoamérica y África representa dos tercios de los inmigrantes, aunque en Cataluña hay el doble de africanos que de iberoamericanos; en Madrid, en cambio, sucede lo contrario. Por otro lado, hemos de señalar que en las ciudades de Madrid y Barcelona el peso de la población de origen europeo (sobre todo el de la UE-12) es inferior ya que suelen concentrarse en las costas de Levante, Andalucía, Baleares y Canarias. En conjunto, hay que resaltar que a finales de 2006 el 53,95% de todos los inmigrantes censados en España se reparten entre tan sólo tres comunidades: Cataluña (con 21,32% de la población inmigrada), Madrid (19,07%) y Comunidad Valenciana (13,56%). Sin duda estas cifras habrán variado, pero no disponemos de los datos que nos permitan precisarlas.

Si distribuimos a la población inmigrante atendiendo a su **nacionalidad**, según el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la de mayor presencia es la marroquí, seguida de la ecuatoriana, la colombiana, la rumana, y la británica, como puede observarse en el siguiente gráfico:

Gráfico 3. Población extranjera con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 30 de junio de 2006 según nacionalidad



* Fuente: MTAS

En cuanto a *las causas* que han podido originar el fenómeno migratorio, se puede constatar que éstas son diversas. A menudo se habla de la teoría de las “D” (desarrollo, demografía, democracia) para referirse a las razones sociales, políticas y económicas que originan estos movimientos migratorios.

Citaremos algunas de ellas:

- el **factor económico**: una de las razones fundamentales debido a la desigualdad entre el Norte (es decir, Europa) y el Sur (África); en el caso de América Latina y Europa del Este, las expectativas de un futuro mejor, debido al fuerte desarrollo económico de España desde 1993;
- la **identidad cultural y lingüística** de Hispanoamérica con España;
- el **factor demográfico**: el galopante crecimiento demográfico de los países latinoamericanos o los del Magreb frente al crecimiento demográfico negativo de Europa;
- la **cercanía geográfica** con el continente africano; y, por último,
- el **factor socio-cultural**: a los inmigrantes oriundos de África les empuja frecuentemente un enorme ansia de libertad, de vivir en un país democrático, y a los de UE (y sobre todo UE-12) les atrae el estilo de vida español, la suavidad del clima y la riqueza cultural de la Península Ibérica.

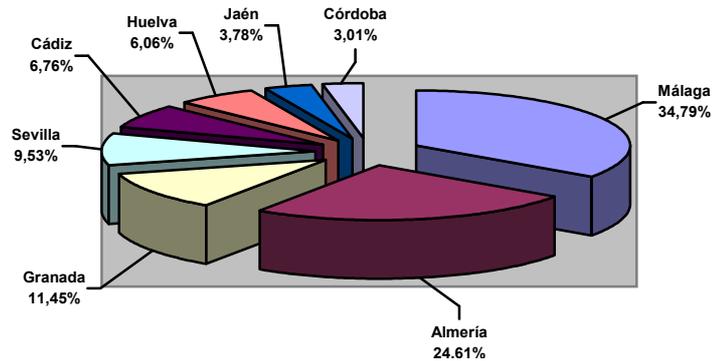
Los movimientos migratorios han incidido de distinto modo, en gran medida de forma positiva, en el panorama español, y podrían agruparse de la siguiente manera:

- las muy complejas consecuencias **demográficas**, en especial el aumento en la tasa de natalidad, mayor crecimiento de la población entre 25 y 35 años, mestizaje de razas, etc.;
- consecuencias **económicas**, que se reflejan en el incremento de afiliaciones a la Seguridad Social, el crecimiento de PIB, etc.;
- consecuencias **socio-culturales**, puesto que a menudo pertenecen a culturas y civilizaciones distintas, encontramos gran diversidad cultural, así como la segregación y algunos conflictos raciales.

1.2. La inmigración en Andalucía

En esta comunidad encontramos características específicas que presenta respecto a otras del territorio nacional. Su situación geográfica hace de ella una puerta directa de acceso o puente de paso hacia el resto de España y Europa sobre todo a los procedentes del continente africano, en situación irregular. Entre ellos destacan los menores por la incidencia que tienen en el terreno académico. No obstante, existe una importante población en situación regular: Málaga, donde se concentra un gran número de británicos, es la provincia con mayor número de extranjeros. Almería, por su parte, destaca por la primacía del colectivo marroquí sobre el resto de las nacionalidades y se sitúa en segundo lugar. La importancia de la actividad agrícola en esta provincia es un foco de atracción para trabajadores inmigrantes. En tercer lugar se encuentra Granada y en cuarto Sevilla. Como podemos observar, la distribución en el territorio andaluz pone de manifiesto grandes contrastes entre el interior y la zona costera. Así, según la información estadística precedente del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, podemos afirmar que la población extranjera con tarjeta o autorización de residencia en Andalucía a 31 de diciembre de 2006 fue de 362.467 personas. En el Gráfico 4 ofrecemos los porcentajes en las diferentes provincias.

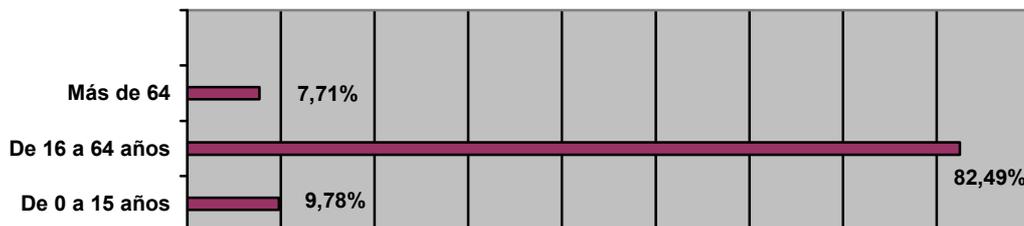
Gráfico 4. Población extranjera con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2006 en Andalucía por provincia (total: 362.467 personas)



*Fuente: MTAS

Encontramos imprescindible para este trabajo proporcionar información estadística de la población en edad escolar residente en Andalucía. Así, según la edad, 35,460 (9,78%) de los extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor del 31 de diciembre de 2006 tenían menos de 16 años.

Gráfico 5. Extranjeros con tarjeta o autorización de residencia en vigor a 31 de diciembre de 2006 en Andalucía por edad (total: 362.467 personas)



*Fuente: MTAS

Finalmente, cabe destacar que, de acuerdo con la información proporcionada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, la variación entre diciembre de 2005 y diciembre de 2006 según el país de procedencia nos indica que ha aumentado por 20,14% la presencia de los nativos de la Unión Europea y por 4,70% de los extranjeros incluidos en el Régimen General.

2. Marco político y legal de la atención educativa a niños y jóvenes extranjeros

En varias ocasiones se ha dicho que la inmigración, generalmente, suele empezar de forma individual, pero posteriormente se lleva a cabo el reagrupamiento familiar y, por tanto, el inmigrante tiende a reunir a su familia, entre la que se encuentran sujetos en edad escolar, en el lugar donde se establece. Ello requiere adoptar decisiones, por parte de las administraciones educativas, para responder a

estas nuevas necesidades, especialmente en la escuela pública, donde se concentra la mayor parte de los inmigrados de bajo nivel económico.

Según las disposiciones de la Unión Europea, aprobadas ya hace años, los Estados miembros tienen la obligación de acoger, en las mismas condiciones que los nacionales, a los niños extranjeros originarios de cualquier país de la Unión. Así, conforme con la Directiva 77 de 25 de julio de 1977 nos encontramos que:

El compromiso de los Estados miembros de tomar las medidas necesarias para ofrecer una enseñanza gratuita de acogida, con especial refuerzo en el aprendizaje de la lengua oficial del estado, adaptada a las necesidades específicas de estos niños. Para realizar esta tarea se obliga a los Estados miembros a una formación específica del alumnado. Los Estados miembros de acogida se obligan a promover, en colaboración con los de origen, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen. Por último, los currículos deberían adoptar una perspectiva que trascendiera lo meramente nacional y fomentara las relaciones entre los pueblos y la tolerancia entre las personas.

Según afirma Siguán (1998: 16) la propia Unión ha recomendado que se amplíe esta acogida a los niños procedentes de países externos a la Unión, una recomendación que el Parlamento europeo ha reiterado con frecuencia, lamentando que no todos los países que la integran hayan aceptado formalmente esta responsabilidad. Hay que reconocer, de todos modos, que incluso los estados más reacios a aceptarla admiten a los hijos de los inmigrados en su sistema educativo, incluso si no les aseguran una plenitud de derecho o si no les ofrecen enseñanza de su lengua de origen. La situación para el conjunto de los países de la Unión podría resumirse diciendo que si en todos o en muchos de ellos, los inmigrados encuentran dificultades para acceder a determinados servicios sociales, estas restricciones no existen, o son menores, cuando se trata de admitir a sus hijos en la escuela.

España ha ratificado e incorporado los tratados, convenios y acuerdos internacionales sobre la materia del derecho a la educación gratuita, al menos en la instrucción elemental y fundamental, entre ellos el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de 16 de diciembre de 1966 (con entrada en vigor el 3 de enero de 1976); el Protocolo Adicional al Convenio de Derechos Humanos de 1952, ratificado por España el 27 de noviembre de 1990; la Convención sobre los Derechos del Niño y la Declaración Universal de Derechos Humanos.

Para hablar de las situación legal actual en España de los niños emigrantes hay que tener presente que a la hora de legislar en materia de educación son competentes tanto el Estado como las Comunidades Autónomas. La obligación del Estado es fijar la legislación básica y la de las Comunidades Autónomas desarrollarla. Por lo tanto, antes de exponer las disposiciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía en relación con la educación de los niños y jóvenes extranjeros, conviene recordar el modelo competencial del Estado español.

2.1. Marco político y legislativo en el ámbito nacional

Debido a que hasta la fecha se han emitido varias directrices oficiales respecto al tema, cuya recopilación excede el tema de este trabajo, nos limitaremos a mencionar las órdenes más relevantes para el territorio español.

Las bases de la legislación vigente subyacen en la Constitución Española de 1978, que eleva la educación a la categoría de derecho fundamental de toda persona. Es en el artículo 27 donde se reconoce que *Todos tienen el derecho a la educación*. El derecho a la educación es prestacional, lo cual significa que los poderes públicos deberán garantizar *el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza*. Del mismo modo, en la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE) de 1985 que indica que los extranjeros residentes (es decir, personas en situación administrativa regular) en España tienen derecho a recibir la educación básica que les permita el desarrollo de su personalidad y la de una actividad útil para la vida. Señala así mismo que al Estado y a las Comunidades Autónomas les corresponde asegurar la cobertura de las necesidades educativas proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares (CIDE, n.168, 2003). Otro fundamento para el posterior desarrollo legislativo lo encontramos en la LOGSE de 1990 donde se establece que la enseñanza obligatoria será gratuita para que todos los menores puedan acceder, sin discriminación alguna, a la escolarización. En el Art.63 se dispone que los poderes públicos *desarrollarán las acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello*. De ahí se desprende que la enseñanza básica no sólo será gratuita sino también obligatoria. La educación queda configurada, por tanto, como un derecho y una obligación.

Muñoz López (2002) nos dice que desde la aprobación de la LOGSE ha

habido un desarrollo legislativo que ha intentado dar respuesta a las nuevas necesidades que se han ido creando. Consecuentemente, el desarrollo de esta normativa se halla en el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, en el que se dan indicaciones generales en torno a la escolarización de estos colectivos desfavorecidos. En este sentido, tal como señalan Villalba y Hernández (1999), se establece que los estudiantes extranjeros se distribuirán de forma equilibrada entre los centros sostenidos con fondos públicos y que éstos deberán incluir dentro de sus proyectos educativos y curriculares acciones encaminadas a favorecer la adquisición de la lengua de acogida. En lo que se refiere a la plantilla, en los Centros de Educación Primaria y los Institutos de Educación Secundaria con acciones permanentes de compensación educativa, se incrementará con profesores de apoyo que desarrollarán programa específicos para la adquisición del español como segunda lengua. Estas acciones se concretan tres años más tarde en la Orden Ministerial de 22 de julio de 1999 por la que se regulan las actuaciones de compensación educativa en centros sostenidos con fondos públicos. Sin embargo, como afirma Muñoz López (2004: 1208), la Orden Ministerial no deja suficientemente claros aspectos tan importantes para la integración del alumnado inmigrante como el establecimiento de zonas de atención preferente en barrios con alta conflictividad social, la limitación del porcentaje de alumnos con dificultades por aula, el diseño de programas diferenciados acordes con las necesidades educativas de los grupos sociales a los que van dirigidos (programas de acogida del alumnado inmigrante y perteneciente a minorías étnicas, apoyos en lengua y cultura materna, programas específicos para alumnos con problemas familiares y sociales, etc.) y, por último, la formación del profesorado. Es más, siguiendo a Villalba Martínez y Hernández (1999) podemos afirmar que, en la práctica, lo establecido en la Orden implica que, por un lado, dentro de la misma Aula de Compensatoria puedan encontrarse alumnos de muy distinta naturaleza; por otro, no hace alusión, en ningún caso, al tipo de perfil que ha que tener el docente que imparte clases de Compensatoria.

Además, existe el artículo 9 del Título I de la Ley Orgánica 8/2000, de 22 de diciembre, de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que se refiere a la política educativa. La nueva ley señala que todos los extranjeros extracomunitarios, - residentes o no- menores de 18 años, tienen el derecho y el deber de recibir

educación en las mismas condiciones que los españoles, derecho que comprende el acceso a una enseñanza básica (primaria y secundaria), gratuita y obligatoria, a la obtención de la titulación académica correspondiente y al sistema público de becas y ayudas. También se garantiza la existencia de un número de plazas suficientes en Educación Infantil para asegurar la escolarización de la población que lo solicite, puesto que dicha educación tiene carácter voluntario. Ampliando lo anterior, el artículo 9.4 indica que *Los poderes públicos promoverán que los extranjeros residentes que lo necesiten puedan recibir una enseñanza para su mejor integración social, con reconocimiento y respeto a su identidad cultural*. Cabe matizar que la Ley de Extranjería no se aplica a los extranjeros comunitarios ya que, por el hecho de pertenecer a un estado miembro de la UE, están sometidos a la cláusula de igualdad y gozan de los mismos derechos que los españoles, incluyéndose evidentemente el derecho a la educación. Por último, la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) en el artículo 42.4 establece que, para los alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas o que presenten graves carencias en conocimientos básicos, las administraciones educativas han de desarrollar programas específicos de aprendizaje con la finalidad de facilitar su integración en el nivel correspondiente (CIDE, núm.168, 2005).

2.2. Marco legislativo en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía

En la actualidad, a partir del marco normativo esbozado, las Comunidades Autónomas han elaborado las medidas educativas dirigidas al alumnado inmigrante, fundamentalmente, a través de distintas órdenes y resoluciones. En caso de Andalucía podríamos hablar de:

- Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación, en el Art. 17, relativo a la población escolar perteneciente a minorías étnicas y culturales. En ella se dispone que *Los Centros [...] incluirán en sus proyectos de Centro medidas que favorezcan el desarrollo y respeto de la identidad cultural de este alumnado, que fomenten la convivencia y que faciliten su participación en el entorno social*. En cuanto a las actuaciones de compensación en el art.18 se indica que *La Consejería de Educación y Ciencia favorecerá el valor de la interculturalidad, corrigiendo, en el ámbito de sus competencia, las actitudes de discriminación o rechazo que pudieran producirse en es*

seno de la comunidad educativa.

- Decreto 1/2002, de 9 de enero, por el que se aprueba el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía.
- Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. El artículo 9 del Decreto establece que los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades de compensación educativa podrán elaborar un Plan de Compensación Educativa con el fin de adaptar el currículo a las necesidades y características del mismo.
- Orden de la Consejería de Educación y Ciencia de 26 de febrero de 2004 (en la que tuvieron su desenlace los preceptos del Decreto 167/2003), por la que se establece el procedimiento *para la elaboración, aprobación, aplicación y evaluación de los Planes de Compensación Educativa [...]*.
- Decreto 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009), sobre el que hablaremos más adelante.

Debemos admitir finalmente que, sin embargo, en la realidad la norma no siempre se aplica de modo estricto ya que, no en todos los centros se lleva a caso el Plan de Compensación educativo ni disponen de profesores de ATAL.

3. Escolarización del alumnado inmigrante

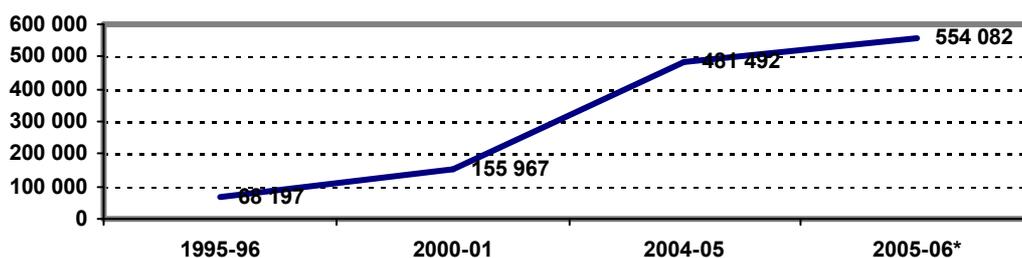
Como señala Trujillo Sáez (2005) hoy en día ya no parece necesario demostrar que existe una creciente presencia del alumnado inmigrante en los centros de enseñanza obligatoria. De todas maneras, nos proponemos en este capítulo proporcionar unos datos estadísticos sobre el alumnado en cuestión, a la vez que dar a conocer algunas de las características generales.

En las líneas que siguen presentaremos información estadística sobre la evolución del alumnado inmigrante en la educación no universitaria española, así mismo proporcionaremos datos acerca de la distribución según tipo de enseñanza y según procedencia.

3.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en España

En lógica correspondencia con el aumento de la población extranjera en todo el Estado, el número de alumnos en edad escolar ha sufrido un gran incremento. Según la información procedente del MEC llama la atención que desde 1995 hasta 2005 la cantidad de alumnado extranjero creció más de ocho veces, como podemos observar en el gráfico que sigue:

Gráfico 6. Evolución del alumnado extranjero en educación no universitaria

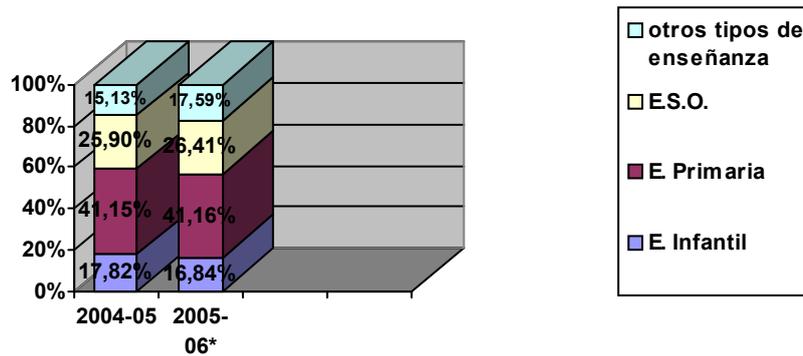


*Cifras avances. Fuente: MEC.

En cuanto a su **distribución**, podemos describirlos según una variedad de criterios, por ejemplo la etapa educativa, el país de procedencia o su ubicación en el territorio español. En el primer caso, los datos analizados nos permiten afirmar que durante los cursos escolares 2004-05 y 2005-06 no ha habido apenas diferencia cuantitativa en el reparto del alumnado extranjero por niveles educativos, el cual se distribuyó de la manera indicada a continuación, es más, estos números no difieren significativamente de los datos correspondientes al alumnado español:

- Curso 2004-05: total de alumnos extranjeros 6.977.571, de los cuales en la E. Infantil (21,25%); E. Primaria (35,56%); ESO (25,42%).
- Curso 2005-06: total de alumnos extranjeros 6.933.472, de los cuales en la E. Infantil (20,58%); E. Primaria (35,59%); ESO (26,75%).

Gráfico 7. Distribución del alumnado extranjero en educación no universitaria

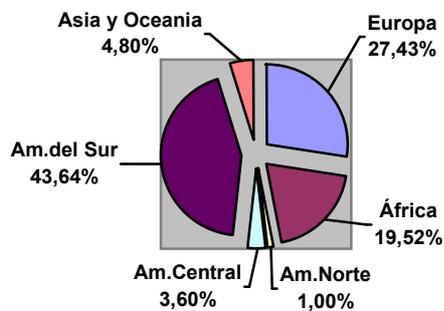


*

*Cifras avances. Fuente: MEC.

En cuanto al **país de origen**, podemos decir que refleja la situación general de la población extranjera en España, es decir, según los datos del MEC, en el curso escolar 2005-06, la mayoría del alumnado extranjero procedía de América del Sur (43,6%), mientras que los de América del Norte eran minoría (1,0%). Más detalles sobre esta característica del alumnado extranjero podemos observar en el siguiente gráfico:

Gráfico 8. Distribución del alumnado extranjero no universitario por procedencia. Curso 2005-06*



* Cifras avances. Fuente: MEC.

Cabe añadir que a la hora de hablar del lugar de origen del alumnado en cuestión, es preciso tener en cuenta que los docentes se encuentran con una situación muy heterogénea: muchos niños y jóvenes inmigrados no sólo provienen de países con cultura distinta de la española, sino que en su mayoría proceden de sociedades con forma de vida agrícola y con predominio de la oralidad (Siguán, 2000), otros, mientras tanto, vienen de sociedades urbanas y técnicamente desarrolladas.

Otra observación de interés es que existe un claro **desequilibrio entre la red pública y la privada** en cuanto a escolarización de los estudiantes extranjeros: los

centros públicos escolarizan a la mayoría, especialmente de países pobres, mientras que los privados, que escolarizan menor número, recogen a los de países ricos de la UE.

Por último, teniendo en consideración el **asentamiento** del alumnado extranjero en el territorio español, y basándonos en los datos proporcionados por el MEC, podemos afirmar que, porcentualmente, la presencia de los niños y jóvenes extranjeros en la educación no universitaria en el régimen general constituía en el curso 2005-06 el 7,4%. Las Comunidades Autónomas con más alumnos extranjeros en enseñanzas no universitarias eran: Baleares (12,2%), Madrid (11,4%), La Rioja (11,2%), Murcia (10,3%) y Cataluña (10,2%). Andalucía contaba entre el total de sus estudiantes con un 4,2% del alumnado inmigrante.

Tras la información estadística, parece innecesario intentar convencer al lector sobre la **característica** más destacada de nuestro colectivo: su heterogeneidad. Siguiendo a Villalba Martínez y Hernández (1999) podríamos agregar que la falta de homogeneidad es notable no sólo por el lugar de procedencia o su destino en el territorio español sino también por el nivel de la formación previa, el uso de diferentes estilos de aprendizaje, los planes que tienen para el futuro y las condiciones económicas de sus familias. A todo ello también deseamos añadir la pluralidad de lenguas con que nos encontramos en las aulas: desde los que tienen el español como su L1 a los que desconocen por completo la lengua de la escuela. Estos últimos, en la mayoría de los casos, como sostiene Muñoz López (2002:25):

[...] se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación, y de interacción personales y sociales: las nuevas relaciones que tienen que establecer en el medio social y escolar, con los profesores –sin la jerarquía y la autoridad a la que algunos estaban acostumbrados en su país de origen– y con sus compañeros.

Digna de mención es también la opinión de Marbà Mas (2000:67) al respecto cuando dice:

El niño inmigrante ha abandonado su medio, a veces de manera traumática, y puede sentirse atemorizado y poco expansivo o, al contrario, desconfiado y susceptible.

Para comunicarse con los profesores, durante las primeras semanas o meses algunos usan de sus conocimientos, si los poseen, de francés o inglés; otros utilizan la traducción precaria de un compañero y, por último, otros tantos callan.

Tal como hemos podido comprobar en nuestro trabajo de campo, las necesidades del alumnado no son exactamente las mismas, algunos manifiestan un fuerte deseo de aprender la nueva lengua para poder adquirir nuevos conocimientos en la escuela, mientras que otros están interesados sobre todo en aprender el español de “supervivencia” que les permita obtener cualquier trabajo. Es más, la mayoría de las veces el mismo aula compartirán estudiantes con niveles de lengua muy distintos.

Señala Siguán (2000), que es usual que estos niños en muchos casos no encuentren en sus familias un apoyo en sus tareas escolares debido a que éstas desconocen la lengua de la escuela. Observamos aquí una analogía con los comentarios de Wong Fillmore (1991) respecto a la situación en Estados Unidos y Canadá. En España, al igual que en estos países, en muchas ocasiones la familia habla una lengua que no es la del país de acogida y continúa usándola en casa y con los miembros de la comunidad inmigrante a la que pertenece. Es más, en opinión de la investigadora, los miembros de la familia saben al mismo tiempo que tendrán que aprender la lengua del país para poder desenvolverse en la sociedad de adopción. El castellano, igual que el inglés en América del Norte, es la clave para entrar en contacto con las personas que viven en España, para acceder a estudios y, lo que es más importante, para conseguir trabajo. Sostiene que los inmigrantes:

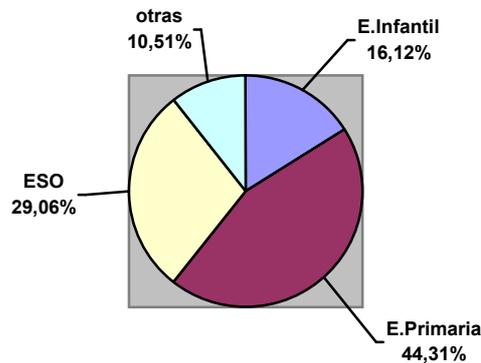
Tienen una necesidad genuina de aprender la lengua y están motivados para hacerlo, porque les ofrece acceso a la vida social y económica de la comunidad a la que se unen.

De todas maneras, aprender esta nueva lengua es una tarea enormemente compleja, ya que el aprendiz tendrá que descubrir lo que los hablantes de la LM ya saben, no solamente al nivel superficial de la competencia en la lengua sino que al nivel mucho más profundo, es decir, el de la competencia cognitiva o académica (Cummins, 1984).

3.1.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Andalucía

Según la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, en el curso 2005-06, los centros escolares acogían a 55.792 alumnos de 144 países, sin contar 511 casos donde no constaba el país ni la nacionalidad. Según las referencias más recientes que hemos conseguido acceder, 8.995 cursaban Educación Infantil, 24.724 Educación Primaria y 16.211 ESO. Porcentualmente esta situación se podría reflejar de este modo:

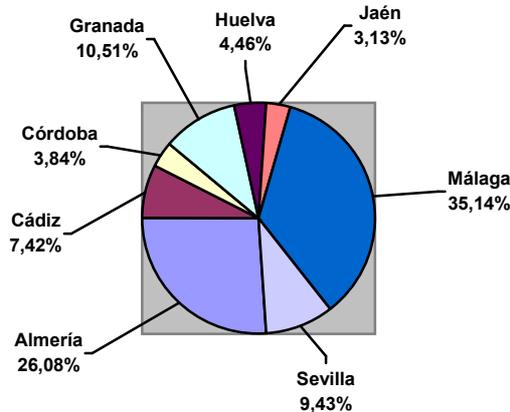
Gráfico 9. Alumnado extranjero por enseñanza en Andalucía.
Todos los centros. Curso 2005-06* (total: 55.792 alumnos)



* Cifras avances. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Por provincias, la situación se presenta de la siguiente manera: Almería (14.551), Cádiz (4.139), Córdoba (2.144), Granada (5.861), Huelva (2.486), Jaén (1.745), Málaga (19.603) y Sevilla (5.263).

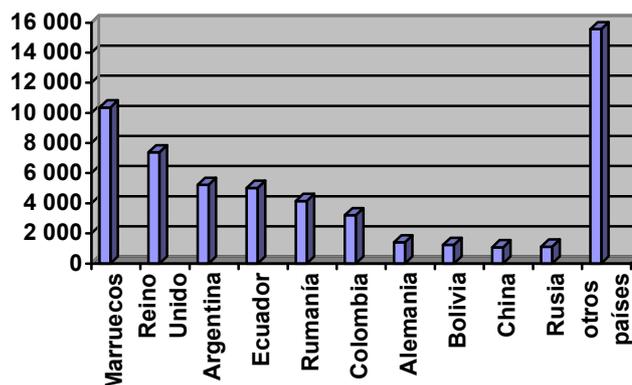
Gráfico 10. Alumnado extranjero por provincia.
Todos los centros. Curso 2005-06* (total: 55.792 alumnos)



* Cifras avances. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En cuanto al **país de origen**, podemos afirmar que el colectivo más representativo es el marroquí, con 10.363 alumnos, seguido por el británico (7.393) y argentino (5.221). Otros países que destacan por el número los alumnos son: Rumanía (4.154), Alemania (1.404), China (1.123) y Rusia (1.077).

Gráfico 11. Alumnado extranjero por país de nacionalidad en Andalucía.
Curso 2005-06* (total: 55.792 alumnos)



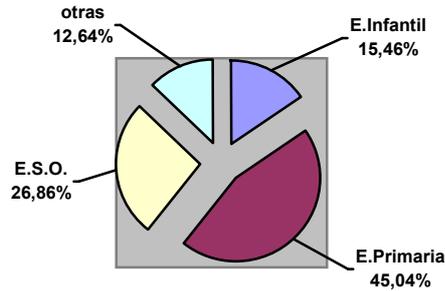
* Cifras avances. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

3.1.1.1. Datos sobre la escolarización del alumnado inmigrante en Granada

Conforme a los datos obtenidos en la Conserjería de Educación, podemos afirmar que en los centros de enseñanza pública y privada de la **provincia de Granada**, en el último curso escolar, se encontraban 5.861 alumnos de un total de 98 países. Cabe agregar que en el caso de 80 personas no constaba el país de nacionalidad.

En cuanto al **nivel educativo**, podemos constatar que en Educación Infantil se encuentran 906 niños, en Primaria 2640 y en ESO 1574. Los datos proporcionados por la Consejería de Educación, nos han servido para elaborar el siguiente gráfico:

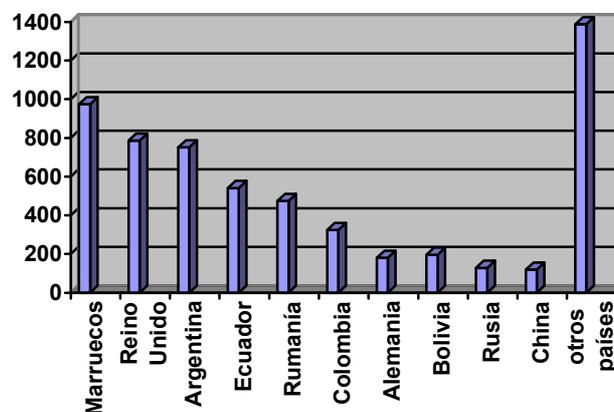
Gráfico 12. Alumnado extranjero por enseñanza en la provincia de Granada.
Todos los centros. Curso 2005-06* (total 5.861 alumnos)



* Cifras avances. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En lo que se refiere al **país de origen**, la situación numérica en la provincia de Granada es, porcentualmente, equiparable a la que se observa en Andalucía. Es decir, el grupo más numeroso también es el proveniente de Marruecos (974 alumnos), seguido por el del Reino Unido (786) y Argentina (751). En el gráfico dicha situación se plasmaría de la siguiente manera:

Gráfico 13. Alumnado extranjero por país de nacionalidad.
Provincia de Granada. Curso 2005-06* (total 5.861 alumnos)



* Cifras avances. Fuente: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

Ponemos punto final a este análisis indicando que, a partir de los datos todavía no publicados, conseguidos en la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, hemos calculado que en el curso escolar actual 2006-2007, en **Granada capital**, el número de niños y jóvenes escolarizados en los centros de Educación Primaria y Secundaria, nacidos fuera de España y cuya lengua materna no es el español, oscila alrededor de 609 personas.

4. Las instituciones educativas andaluzas y el alumnado inmigrante

El objetivo que perseguimos en este apartado es reflexionar sobre el desarrollo de las directrices estatales referentes al alumnado inmigrante escolarizado en Andalucía. Para ello, en primer lugar, revisaremos las medidas generales que ha tomado la Comunidad Autónoma para afrontar el reto de proporcionar una educación de igualdad y calidad a niños y jóvenes extranjeros, y a continuación hablaremos sobre la organización y funcionamiento de los centros escolares y de las aulas ATAL.

4.1. Medidas generales

Dentro de la Comunidad Autónoma de Andalucía, uno de los documentos fundamentales de actuación es el denominado *Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante*. Redactado por la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, se puso en marcha a partir del Curso Escolar 2000-01 y contempla una serie de medidas dirigidas a garantizar la atención educativa del alumnado inmigrante, en las mismas condiciones de calidad que al alumnado andaluz. El *Plan*, como se lee en su Presentación, debe entenderse como una iniciativa derivada de la Ley de Solidaridad en la Educación, aprobada por el Parlamento de Andalucía en 1999. Posteriormente, pasó a denominarse *Plan para la Educación Intercultural*, consecuencia directa de la asunción de la interculturalidad como elemento definitorio del Área Socio-Educativa, con diversos cambios en sus contenidos, objetivos y medidas, ya en el curso 2002/03.

Para atender a la numerosa población inmigrante, la Consejería de Educación propuso unos objetivos de acuerdo con la situación, entre los que destacan de manera especial los siguientes:

1. Facilitar la escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes en los mismos términos que el alumnado andaluz.
2. Favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.
3. Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española.

Para alcanzarlos, se esbozaron una serie de medidas, llevadas a cabo desde una perspectiva de integración y normalización, realizando, cuando es preciso, las adaptaciones curriculares pertinentes más o menos significativas. Esas medidas se

resumen fundamentalmente en las siguientes:

1. Divulgación entre las familias y colectivos de inmigrantes, de los aspectos básicos del proceso de escolarización y organización del sistema educativo de Andalucía y de las convocatorias de becas y ayudas al estado.
2. Dotación de recursos humanos y materiales extraordinarios a los centros que escolaricen a un número significativo de alumnado inmigrante.
3. Formación y asesoramiento específico al profesorado de los centros que atienden al alumnado pertenecientes a familias inmigrantes.
4. Publicación de materiales de apoyo y asesoramiento para los centros y el profesorado.
5. Creación de aulas temporales de adaptación lingüística.
6. Formalización de convenios con entidades sin ánimo de lucro para apoyar el aprendizaje de la lengua de acogida, con personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado.

En este *Plan*, el marco global de las actuaciones dirigidas al alumnado inmigrante viene determinado por el *I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004)* creado por Decreto 1/2002, de 9 de enero, con el que: “se pretende dar una respuesta más concreta a las necesidades específicas de las personas inmigrantes para conseguir su plena integración económica, laboral y cultural dentro de la sociedad andaluza”. Entre los objetivos y medidas propuestas en éste destaca la intención de que los niños y jóvenes extranjeros puedan integrarse, desde un punto de vista escolar y social, en los centros educativos correspondientes. Así mismo se reconoce como una de las prioridades la necesidad del aprendizaje de la lengua española lo más rápidamente posible.

Para conseguir tal fin, se contemplan específicamente las medidas de adaptación lingüística y social a través de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (de ahora en adelante ATAL), implantadas progresivamente en función de las necesidades de cada una de las zonas y centros que escolarizan al alumnado inmigrante con su equipamiento y profesorado correspondiente. En palabras de los propios autores, se pretende *poner en marcha estrategias que faciliten, por un lado, una adaptación progresiva a las nuevas pautas de conducta propias de la institución escolar y, por otro, el aprendizaje gradual de la lengua vehicular de la enseñanza (I Plan: 78)*. Profundizaremos en la problemática de las ATAL en el siguiente apartado.

4.2. Organización y funcionamiento de los centros escolares en Andalucía. Las aulas ATAL

La primera fase de la adaptación a la nueva realidad en la que han de vivir los niños y jóvenes inmigrantes se basa, principalmente, en dotarlos de medios para poder comunicarse y sentirse acogidos en el nuevo país. Existen varias propuestas, por parte de las diferentes CCAA, para abordar este problema. En lo que se refiere a Andalucía, la ordenación de la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones sociales desfavorecidas se establece por el Decreto 167/2003, de 17 de junio, el cual incluye las ATAL dentro del compendio de actuaciones relacionadas con el alumnado inmigrante. En su artículo 26 se establecen, como medida compensatoria,

Programas de acogida y enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular de la enseñanza, mediante el establecimiento, previa aprobación por la Consejería de Educación y Ciencia, de grupos o aulas temporales de adaptación lingüística. Estos grupos o aulas podrán atender al alumnado de varios centros de una misma zona.

Según el estudio elaborado por CIDE (2005, núm.168), las aulas ATAL acogen al alumnado que desconoce la lengua de la escuela durante el tiempo mínimo para alcanzar las competencias lingüísticas que hagan posible su entrada en el aula ordinaria, bien entendido que se integran de forma general en el horario escolar del centro y que no afecta a todo el período lectivo; estos alumnos asisten, incluso durante este período de adaptación, a aquellas áreas en las que pueden tener un aprovechamiento razonable. Encontramos imprescindible resaltar que una de las cuestiones que dificultan la integración es que, como señalan Navarro Sierra y Huguet Canalis (2003) frecuentemente se incorporan al centro en cualquier momento del curso, lo que perturba en gran medida la posibilidad de integrarse en el grupo, tanto desde al punto de vista social, como académico. Otro de los grandes retos que tienen que afrontar las autoridades escolares y el profesorado es facilitar la integración de los estudiantes de incorporación tardía.

Más recientemente, atendiendo al cambio que ha experimentado el fenómeno migratorio en Andalucía desde la entrada en vigor del *I Plan*, el 9 de mayo de 2006, se ratificó el decreto por el que se aprobó el *II Plan Integral para la Inmigración en*

Andalucía (2006-2009). Siguiendo a sus autores, podemos afirmar que, en líneas generales, entre sus objetivos tiene favorecer la integración social, laboral y personal de los inmigrantes dentro de la sociedad andaluza, así como asegurarles el acceso, en condiciones de igualdad, a los servicios básicos comunes al conjunto de la población, como la sanidad, la educación, el empleo, la vivienda, los servicios sociales o la atención jurídica. En cuanto al área socioeducativa, y en particular a lo relativo a la enseñanza de la lengua española, el objetivo sigue siendo *potenciar programas de apoyo al aprendizaje de la lengua española para el alumnado inmigrante* (objetivo específico 1.4, pág.189). Entre las principales medidas destacan la implantación progresiva de las ATAL y la participación de entidades sin fines lucrativos en actividades de apoyo y aprendizaje.

El documento más reciente emitido por la Consejería de Educación, cuyos destinatarios son los alumnos inmigrantes escolarizados en centros públicos de Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, es la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan medidas y actuaciones a desarrollar para la atención a este colectivo y, en particular, las ATAL.

En el Art.5 de la Orden se señalan los aspectos generales de las ATAL, tales como la definición del concepto o cuestiones concernientes la organización del aula, etc. Este aspecto no es nuevo en sí, la novedad estriba en que se recoge en un documento oficial:

1. Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular, vinculados a profesorado específico, que permiten la integración del alumnado inmigrante en el centro y su incorporación a los ritmos y actividades de aprendizaje propios del nivel en el que se encuentren escolarizados atendiendo a su edad y a su competencia curricular [...].
2. Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen.
3. La eventual asistencia del alumnado a estos grupos de apoyo se organizará de forma que permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para el acceso al currículo ordinario.

Los objetivos de las ATAL vienen resumidos en el Art.6:

- a) Facilitar la atención específica del alumnado inmigrante con desconocimiento del español con un programa singular que apoye la adquisición e competencias lingüísticas y comunicativas.
- b) Permitir la integración de este alumnado en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible y con garantías de progreso en el aula ordinaria.

El Art.7 se refiere al alumnado destinatario de las ATAL:

1. El programa de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística está destinado al alumnado inmigrante con desconocimiento del español como lengua vehicular escolarizado a partir del Segundo Ciclo de la Educación Primaria y hasta el final de la Educación Secundaria Obligatoria.

El último aspecto de nuestro interés son las cuestiones organizativas, recogidas en el Art.8:

1. La asistencia a los grupos de apoyo organizados fuera del aula ordinaria ocupará un máximo de 10 horas en Educación Primaria y de 15 horas en Educación Secundaria Obligatoria. Sin menoscabo de lo anterior, la necesaria progresión competencial del alumnado deberá corresponderse con una efectiva disminución del número de horas de asistencia a los grupos de apoyo y una mayor presencia en el aula ordinaria.
2. El número de alumnos y alumnas que compongan un grupo no excederá de doce.
3. El período ordinario de permanencia en un grupo de apoyo será de un curso escolar. [...]
5. Excepcionalmente, [...], podrá recibirse atención en un grupo de apoyo hasta un máximo de dos cursos.

Para terminar, resulta interesante traer a colación las consideraciones que al respecto hace Trujillo Saéz (2006), al señalar que las ATAL son un modelo que sólo puede ser utilizado en el momento de llegada de ciertos estudiantes (tras una evaluación seria de cada uno de ellos) y sólo si en ellas se incluyen gradualmente, además de la enseñanza de la lengua para la comunicación social, elementos de la lengua de la escuela y de las distintas áreas curriculares. Es más, en su opinión, las ATAL deben estar integradas en un modelo de atención educativa, de entre tres y cinco años, algo que no consta en este *II Plan*.

Capítulo 2

ADQUISICIÓN DE LA SEGUNDA LENGUA (L2)

Partiendo de la premisa de que el dominio de la lengua del país de acogida constituye una necesidad para sobrevivir, competir y posiblemente incluso triunfar en el nuevo entorno, en este capítulo nos proponemos analizar los aspectos fundamentales del proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Empezamos resaltando la importancia de la lengua en la vida humana, seguidamente explicamos la diferencia entre los conceptos básicos de la adquisición de lenguas, tales como segunda lengua, lengua extranjera y lengua de acogida; adquisición y aprendizaje, y así mismo explicamos el concepto de la interlengua (IL). A continuación abordamos algunos modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas (ASL) y los factores clave que inciten en ese proceso; analizamos la importancia que tienen los relacionados con el aprendiz y con la situación de la adquisición. Para terminar, tratamos de modo sucinto la adquisición de la competencia léxica, donde intentamos explicar la importancia que tiene el vocabulario en la ASL, así como las diferencias en la adquisición del vocabulario de la L1 y la L2, y los factores que intervienen en el desarrollo léxico de la L2, haciendo hincapié en la influencia de la L1.

Es bien sabido que conocer más de una lengua puede ocasionar cambios esenciales en la vida humana. Uno puede tener la posibilidad de encontrar trabajo, de

mejorar su formación educativa, de hacer nuevos amigos, etc. Cook (1996:1) lo expresa del siguiente modo:

Knowing another language may mean: getting a job, a chance to get educated; the ability to take a fuller part in the life of one's own country or the opportunity to emigrate to another; an expansion of one's literary and cultural horizons, the expression of one's political opinions or religious beliefs. It affects people's careers and possible futures, their lives and their identities. In a world where probably more people speak two languages than speak one, language learning and language teaching are vital to the everyday lives of millions.

En el caso que nos ocupa, de niños y jóvenes inmigrantes, la importancia de conocer la nueva lengua se observa aún más, pues ésta desempeña un papel fundamental en el proceso de adaptación al nuevo entorno, a la vez que es la herramienta imprescindible para insertarse en el medio escolar ya que esa lengua que desconocen guía el aprendizaje.

Desde una perspectiva general, siguiendo a Wong Fillmore (1991), podemos afirmar que el aprendiz inmigrante y su familia se encuentran en una situación óptima - de inmersión lingüística- para el aprendizaje de la lengua, dado que:

[...] reside en un entorno que proporciona una generosa exposición al idioma que se usa. Los miembros de la familia pueden oír y aprender la lengua en el lugar de trabajo, en la clase, en el vecindario y en las zonas de juego –dondequiera que entren en contacto con personas que hablan la lengua meta lo bastante bien como para ayudarles a aprenderla-.

Es más, en opinión de la lingüista, existen tres componentes imprescindibles para asegurar el aprendizaje de la segunda lengua: los *aprendices* que se dan cuenta de que tienen que aprenderla y están motivados para hacerlo; *los hablantes de la lengua meta* (LM) que la conocen lo bastante bien como para ayudar a los que la desconocen en su aprendizaje; y *un entorno social* que proporciona a los aprendices y a los hablantes de la LM un contacto lo bastante frecuente como para hacer posible el aprendizaje de esa lengua. No debemos olvidar, no obstante, que cada uno de estos elementos puede sufrir

variaciones diversas y algunas de estas alteraciones pueden afectar de manera crucial a los procesos de aprendizaje.

1. Definición de conceptos

1.1. Segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE) y lengua de acogida (LA)

En la literatura sobre el tema, suele distinguirse entre L2 y LE. Baralo (1999:23), señala que:

[...] no está claro cuáles son las fronteras entre lo que se llama L2 y LE, aunque en general se tiende a llamar L2 la lengua no nativa, adquirida siendo niño o joven en un contexto natural, y se deja el término LE para referirse al caso del aprendizaje en contexto institucional, y siendo más bien adulto.

Otros autores ofrecen conclusiones similares, como Mohan (1986), quien señala que, con L2 nos referimos a una lengua que se adquiere en un contexto natural, sin grandes esfuerzos de estudio, de forma parecida a como se ha adquirido la L1 en muchos aspectos, dejando claro que nunca será igual el proceso porque cuando se adquiere la L2 ya se posee conocimiento y experiencia en la L1.

En cambio, el término *lengua extranjera* se emplea para referirse a la lengua que se aprende fuera del país en el que se habla y en un contexto generalmente escolar, esto es, en *situación* de aula. Este último parece causar menos problemas de descripción, puesto que, tal como hemos establecido anteriormente, se entiende como aprendizaje a través de la instrucción explícita que suele darse en contextos formales.

Por lo tanto, para los estudiantes españoles que estudian alemán en España, ésta es una LE que aprenden en situación de aula. A su vez, para un inmigrante africano en España, el aprendizaje del castellano se producirá en contexto natural y para él el español será una L2. Si asiste a clases de español para extranjeros, el contexto será mixto.

Por último, y como consecuencia de lo anterior, debemos tener muy claro que, de acuerdo con Martín Martín (2004:270), el español no es una lengua extranjera en España, por más que sean extranjeros quienes la aprenden. Los aprendices de español en España están en contextos de *español como segunda lengua*.

Otros investigadores proponen soluciones distintas. A modo de ejemplo, para Soto Aranda y El-Madkouri (2005) la lengua adquirida en un contexto migratorio por individuos provenientes, la mayoría de las veces, de lugares en situación de precariedad económica o social (inmigrantes económicos o refugiados), toma la denominación de *lengua de acogida* (LA) (*target language – langue d'accueil*), siendo ésta un tipo de L2. Es preciso agregar que con este término se suele referir a la adquisición de una L2 en contextos naturales, no reglados por parte de aprendices adultos, debido a que la gran mayoría de las personas inmigradas en España entran en contacto con la LA sin ninguna instrucción formal, únicamente interactuando -o mejor- intentando interactuar con hablantes nativos o con inmigrantes que poseen conocimientos de la misma, o bien observando la interacción entre hablantes de una L2 en distintas situaciones sociales.

Desde la posición intermedia en la que nos situamos, en adelante vamos a usar el término EL2 para referirnos a la adquisición de la lengua española por niños y adolescentes en contextos de educación obligatoria.

1.2. Adquisición / aprendizaje

Como señala Aguirre Martínez (2001), el término *adquisición*, en el ámbito del lenguaje, se asocia al nacimiento y desarrollo de los estudios sobre el aprendizaje de la lengua materna (L1). Aparece como un término contrario al de *aprendizaje*, porque se entiende que éste es un proceso basado en la *instrucción*, en cambio en el proceso que el niño sigue en la L1 hasta hablar como los adultos no hay tal instrucción. No se trata de aprendizaje consciente en el sentido estricto de la palabra, sino más bien de un proceso *no consciente*, en el que el niño va analizando los datos de su lengua de forma intuitiva y en el que él mismo, también intuitivamente, sin que nadie (ningún profesor, ni siquiera su madre) se lo indique, dosifica estos datos y adquiere las categorías gramaticales y las estructuras de su lengua en un proceso que va de lo más simple a lo más complejo.

En cambio, el término *aprendizaje* suele implicar el estudio *formal* de la L2, generalmente en el aula, con un profesor y sus explicaciones gramaticales, ejercicios de conocimiento explícito de la lengua, simulación de situaciones para fomentar el diálogo en la misma, etc.

Como hemos podido observar, existen numerosos estudios que han descrito

prolijamente las relaciones entre estos dos conceptos. Básicamente, hay dos posturas diferentes al respecto, según Martín Martín (2004). La primera, defendida por Thatcher (2000), responde a una concepción que reserva el vocablo *adquisición* para la lengua materna (L1); todas las demás lenguas (L2) se aprenden, no se adquieren. La segunda postura está representada por Krashen (1981) quien amplía el significado de *adquisición* al aprendizaje de una L2 por contacto directo, esto es, de forma similar a como el niño aprende su L1.

Para el caso que nos ocupa, es decir de niños y jóvenes inmigrantes, podemos constatar, finalmente, que la situación de inmersión lingüística en la que se encuentran estos sujetos en cierta forma permite mezclar las ventajas del aprendizaje (en contexto formal) y las propias de la adquisición (en contexto informal). Ello explica que en este caso, el aprendizaje y la adquisición sean procesos paralelos (Muñoz López, 2002) por un lado a causa de la situación de inmersión lingüística y por otro, a la de la instrucción formal que reciben los sujetos.

1.3. Interlengua (IL)

El sistema lingüístico que el aprendiz de una L2 o LE construye en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición o aprendizaje por los que pasa, partiendo del aducto (*input*) lingüístico al que se le ha expuesto, ha recibido los nombres de *competencia transitoria* (Corder, 1967), *dialecto idiosincrático* (Corder, 1971), *sistema aproximado* (Nemser, 1971) *sistema intermediario* (Porquier, 1975) e *interlengua* (Selinker, 1974). Sin embargo, fue el término *interlengua* el que se acuñó en el lenguaje corriente.

Así, como afirman Larsen-Freeman y Long (1994:63), el concepto de interlengua (IL) se entendería mejor si se considerara como un continuo entre la L1 y la L2 que tienen que atravesar los aprendices. En cualquier punto del continuo la IL es sistemática, es decir, está regida por reglas y es común a todos los aprendices y cualquier diferencia se explica a partir de las distintas experiencias de aprendizaje.

Una vez establecida la naturaleza de la *interlengua* conviene una breve reflexión acerca de sus rasgos más destacados. Así, podemos decir que la IL es un sistema:

- *individual*, propio de cada aprendiz;

- *sistemático* y, a su vez, *variable*; sistemático, por cuanto posee un conjunto coherente de reglas; y variable, por cuanto esas reglas no son constantes en algunos fenómenos;
- *permeable* al input y, por tanto, capaz de experimentar sucesivas reestructuraciones para dar paso al siguiente estadio;
- *autónomo*, ya que se rige por sus propias reglas;
- *en constante evolución*, puesto que está constituido por etapas sucesivas de aproximación a la lengua meta (LM);
- que media entre el sistema de la L1 y el de la LM del alumno.

De todas estas características describiremos brevemente la **variabilidad**, además de otras no citadas en la relación anterior: la regresión involuntaria, la fosilización, y la transferencia. La variabilidad hace referencia al hecho de que es un sistema cambiante. Ello explica que el aprendiz no tenga unas reglas firmes que use sistemáticamente en cada una de las fases. Esta propiedad hace que la IL sea un sistema altamente inestable o, como señala Aguirre Martínez (2001:29), no tiene lo que podríamos llamar un *estilo único*. Por otro lado, para Baralo (2004: 328) la variabilidad se puede entender como *el producto del uso diferenciado del conocimiento explícito e implícito, que se caracteriza por no ser homogéneo sino más bien heterogéneo*.

El fenómeno estrechamente unido a la variabilidad e inestabilidad de la IL es el de la **regresión involuntaria**, y consiste en la reaparición de estructuras erróneas de etapas precedentes, aparentemente ya superadas. Los estudios sobre este aspecto de la IL demuestran que la regresión se produce sobre todo cuando la atención del aprendiz se enfoca a temas nuevos o complicados intelectualmente. El desarrollo de la IL también puede verse afectado por el fenómeno de la **fosilización**, entendida como un estancamiento o una paralización en su evolución en algunos de sus componentes, que permanecen estables. Digna de mención es la opinión de Larsen-Freeman y Long (1994:64) al respecto, cuando dicen:

Debido al fenómeno de fosilización no siempre es cierto que el aprendiz de una lengua con una exposición continuada a la lengua meta vaya a avanzar de modo regular hacia el dominio de ésta. Quizás lo que sucede sea, [...], que una vez que la gramática de la IL del aprendiz está lo

suficientemente desarrollada para permitirle una comunicación adecuada a sus propósitos, disminuye la motivación para mejorar.

En efecto, en la bibliografía sobre el tema (Larsen-Freeman y Long 1994) leemos que la fosilización se da en la mayoría de los casos en los aspectos gramaticales y es inusual que se produzca en todo lo vinculado al léxico y la semántica.

Otro fenómeno relacionado con la IL es el de la **transferencia**. En opinión de Baralo (1999:46) *La transferencia lingüística de la L1, o de otra L2 ya adquirida, consiste en mantener en el sistema de la IL algún ítem o alguna estructura de la lengua ya conocida, como perteneciente a la lengua meta.* Este fenómeno, estrechamente unido a las características fonéticas, léxicas, morfológicas y sintácticas de la L1, suele aparecer sobre todo en las primeras etapas de la IL, más tarde, paulatinamente, tiende a desaparecer. Aunque también en muchos casos, debido fundamentalmente a la edad y la L1 de los aprendices, los errores de transferencia quedan fosilizados para siempre.

Para completar este apartado, debemos señalar que en el campo de la investigación de la adquisición del español LE, debido a su gran valor pedagógico, merece especial atención el trabajo de Fernández (1997) dedicado a la IL y análisis de errores. En su estudio, la investigadora exploró la producción y el corpus de lengua escrita de cuatro grupos de aprendices de español cuyas lenguas maternas eran diferentes, en tres estadios de evolución, llegando a la conclusión que la universalidad de la IL era evidente en todos los aspectos investigados: tanto en las estructuras lingüísticas utilizadas, como en la evolución de esas estructuras hacia un enriquecimiento progresivo, en su evolución, y sobre todo, en las estrategias utilizadas. Es más, en su opinión (1997:259): *Esta universalidad no niega lo idiosincrásico de cada uno de los grupos de lengua materna e incluso de cada aprendiz o tipos de aprendices.*

2. Principales modelos teóricos sobre la adquisición de segundas lenguas

En la actualidad, existen al menos cuarenta teorías, perspectivas, hipótesis y afirmaciones teóricas sobre la adquisición de segundas lenguas (en adelante ASL), que a veces difieren mucho en el área de aplicación, tipo de datos, grado de abstracción, debido a lo cual es difícil evaluarlas. Esa cuarentena de teorías se reparte a lo largo de un continuo que abarca desde la *nativista* a la *interaccionista* pasando por la *ambiental*. Se

diferencian por la atención que conceden a los mecanismos innatos y al conocimiento, a las interacciones entre las habilidades innatas, a las habilidades aprendidas y a los factores ambientales, a las características del aprendiz condicionadas experimentalmente y al *input* lingüístico que recibe el aprendiz. De todos modos, ninguna de ellas ha sido capaz, hasta la actualidad, de proporcionar una explicación irrefutable de los factores que influyen en el aprendizaje de una lengua. Algunas ponen más énfasis en los factores sociales, otras en los que afectan al aprendiz, así como las que pretenden integrar los dos grupos de factores, y las que atienden a cuestiones más estrictamente lingüísticas.

De acuerdo con Larsen-Freeman y Long (1994:199 y ss.), las agruparemos en tres tipos, en función de la importancia concedida a las contribuciones biológicas y del entorno. No obstante, hay que tener presente que dentro de cada rama teórica hay líneas o modelos de investigación con características propias. Nos limitaremos a revisar las teorías que más influencia tienen en la actualidad.

2.1. Las teorías nativistas

Tratan de explicar la adquisición por una capacidad biológica innata que permite el aprendizaje. Tal como asegura Moreno Fernández (2000:9) *Este innatismo puede afectar la lengua –existen universales relacionados con categorías sintácticas o rasgos fonológicos, así como con principios abstractos- puede afectar a algunos conceptos cognitivos esenciales o a algunos principios generales del aprendizaje.*

Probablemente las aportaciones más destacables de esta forma de entender la adquisición sean las de Noam Chomsky. El lingüista postula el conocimiento innato de propiedades generales del lenguaje humano, tales como las categorías sintácticas, abstractas y comunes a todas las lenguas (principios), y de distintas opciones, particulares de cada lengua y aprendidas, que cada lengua adopta (parámetros). Otros lingüistas consideran innatas las ideas cognitivas generales y opinan que a partir de ellas se construyen los principios gramaticales y los mecanismos que se emplean en todo tipo de aprendizaje. Finalmente, encontramos a quienes consideran que el talento innato incluye principios lingüísticos e ideas cognitivas generales.

Sea como fuere, las teorías nativistas o innatistas tienen como epicentro la figura del aprendiz de la lengua.

2.1.1. La Gramática Universal (GU) de Chomsky y la adquisición de segundas lenguas

El lingüista y su teoría sobre la Gramática Universal (GU) representan una de las mayores aportaciones a la historia de la lingüística. No sólo cambió de forma radical la teoría de la transferencia del conductismo, sino que además presentó una innovadora y revolucionaria idea sobre el lenguaje como una capacidad innata, idea que ha sido abiertamente aceptada desde entonces hasta nuestros días. Se basa en el principio de que los seres humanos estamos dotados genéticamente de una capacidad que se manifiesta en forma de conocimiento universal sobre las propiedades comunes de todas las lenguas y los rasgos específicos de cada una; esto es lo que Chomsky llama una Gramática Universal (GU). Tal como nos lo explican Larsen-Freeman y Long (1994:207), su principal argumento, al que suele referirse como al “problema lógico de la adquisición del lenguaje” o “problema de aprendibilidad”, es dar cuenta de cómo puede el hablante adquirir su lengua materna (L1) en un período de tiempo relativamente breve y de manera regular, superando el déficit del *input* que recibe. En otras palabras, si no tuviéramos esa capacidad, el aprendizaje de la L1 sería imposible puesto que los datos del *input* no son lo suficientemente ricos para permitir la adquisición y mucho menos que tenga lugar con tanta regularidad y rapidez. Sobre todo no podría ser si el niño dispusiera únicamente de procedimientos generales de aprendizaje inductivo para intentar dar sentido a ese *input*. La insuficiencia del *input* para dar lugar por sí solo a la adquisición se debe, por un lado, al hecho de que contiene elementos propios de la actuación lingüística (por ejemplo, falsos principios, errores, expresiones agramaticales, etc.) que entorpecen la adquisición; por el otro, al hecho de que nunca ofrece información sobre el carácter deficitario, erróneo o agramatical de tal actuación, lo cual impide al individuo identificar los elementos agramaticales.

La explicación que Chomsky da a este proceso es precisamente el uso de la GU, que permite al individuo seleccionar adecuadamente el *input* y aprender las reglas particulares de la lengua en cuestión. Así, la GU es un conjunto de principios lingüísticos innatos, abstractos y universales -y por ello comunes a todas las lenguas- que determinan qué combinaciones son posibles en las lenguas humanas, y ayudan a disminuir los problemas que la pobreza de estímulos provoca en el aprendizaje. Dichos principios hacen referencia a las propiedades generales del lenguaje humano, pueden

variar de maneras muy concretas, siguiendo lo que se llaman los “parámetros”. Éstos, en cambio, hacen referencia a las distintas opciones que cada lengua adopta, son concretos, particulares de cada lengua y aprendidos. Si se desea representar la gramática de otras lenguas puede hacerse simplemente modificando las expresiones a las que se han visto expuestos los aprendices, que son las que ponen en funcionamiento diferentes contextos más marcados de un parámetro dado. Una vez hecho esto, los principios y parámetros forman una gramática nuclear. También hay reglas más marcadas, específicas de cada lengua, que sólo se pueden aprender por medio de la experiencia. Éstas constituyen la gramática periférica.

Debemos admitir finalmente que, a pesar de que nadie cuestiona la existencia de la GU en la adquisición de la L1, existe un frecuente tópico de discusión sobre si los aprendices de una L2 tienen o no acceso a esa GU incorporada a la mente humana o si, por el contrario, tienen que desenvolverse sin ella. Así, se distinguen tres tipos de opinión respecto a la aplicabilidad de la GU: (i) no existe ninguna diferencia en el uso de la GU, se trate de una L1 o de una L2; (ii) para los que aprenden una L2, sobre todo los adultos, resulta imposible acceder a la GU; (iii) la GU es uno de los factores que intervienen en el proceso de adquisición y aprendizaje de una L2, pero no el único.

Como ya se ha dicho anteriormente, las ideas Chomsky sobre la adquisición del lenguaje estaban explícitamente orientadas a niños que adquieren su L1, no obstante la labor del lingüista tuvo una gran influencia en las teorías de ASL.

Entre los modelos de ASL que han partido de las propuestas innatistas y que han tratado de completar la teoría destaca, por la influencia que tuvo en el ámbito de la enseñanza de la L2, el Modelo Monitor de Krashen.

2.1.2. La Teoría de Monitorización de Krashen

Una de las teorías de ASL más influyentes y que mejor se conocen de la década de los setenta y principios de los ochenta es la de la monitorización de Krashen (1981). Fue una de las primeras desarrolladas *ad hoc* para la ASL y es interesante por su vinculación con la clase. Muchas de sus recomendaciones ponían en duda las técnicas hasta entonces utilizadas. Fue expuesta con claridad y sencillez y constituye uno de los primeros intentos explícitos que se hicieron por poner los hallazgos de la investigación

de la adquisición de segundas lenguas al alcance de los profesores de lenguas. Ampliada y desarrollada a lo largo de los años, puede resumirse en los siguientes postulados:

1. Hipótesis de la Adquisición-Aprendizaje. Aunque en las páginas precedentes lo hemos tratado, creemos conveniente recogerlo aquí por constituir un aspecto fundamental de la teoría de Krashen. Como ya vimos, la adquisición se refiere al proceso subconsciente, mientras que el aprendizaje es un proceso consciente. La adquisición no puede convertirse en aprendizaje, ni viceversa, son dos procesos mutuamente excluyentes. Según el autor, la adquisición es la vía que debe priorizarse para lograr el dominio de una L2
2. Hipótesis del Orden Natural. Postula que la ASL se da siguiendo un orden natural, predecible y fijo, independientemente de las secuencias de los componentes lingüísticos que se presentan en la enseñanza.
3. Hipótesis de la Monitorización. Explica la relación que se establece durante la actuación entre los sistemas adquiridos y aprendidos en la segunda lengua. Krashen postula que el conocimiento aprendido sirve de monitor para planificar, revisar y corregir la producción lingüística antes o después de que se hayan articulado palabras. Para el lingüista, se han de dar las siguientes condiciones para que pueda funcionar el monitor: tiene que contar con tiempo suficiente, el foco del hablante debe estar puesto en la forma y no en la transmisión del significado y el usuario debe conocer la regla.
4. Hipótesis del *Input*. Considerada por Krashen como postulado principal de la teoría de la monitorización, intenta explicar cómo se adquiere la L2. Mantiene que para que se produzca verdaderamente la adquisición, los datos a los que está expuesto deben ser sólo un poco más difíciles o desconocidos que el nivel de competencia real del sujeto. Esto se ha sintetizado en la fórmula “i+1”, que se puede interpretar como el *input* comprensible con estructuras (léxicas, fonéticas, morfológicas, sintácticas, etc.) más un solo nivel de dificultad. La lengua que no se entiende no ayuda, es demasiado elevada y sólo significa ruido para el sistema. Para que el aprendiz pueda desarrollar su interlengua, el *input* debe despertar su interés, para lo cual deberá estar centrado en el significado y no en la forma. Un corolario de la importancia de la comprensión es que ésta precede a

la producción y las estructuras desconocidas se pueden entender, en gran medida, gracias a la dotación innata, pero también gracias al contexto, al conocimiento que hasta el momento se tiene de la lengua meta, a los conocimientos previos del aprendiz, y a las ayudas del interlocutor (gestos, soporte visual, traducción, etc.). En síntesis, el *input* comprensible es, según Krashen, la única variable causal en la adquisición de competencia en la L2: el habla se deriva de la adquisición que tiene su base en la comprensión, no al revés.

5. Hipótesis del Filtro Afectivo. Considera que existen distintos factores afectivos que contribuyen a la adquisición de la L2. Según Krashen, la ausencia de motivación, una pobre autoestima, una ansiedad debilitadora, etc., pueden combinarse para activar el filtro, o formar un bloqueo mental, que impida al *input* comprensible alcanzar el dispositivo de adquisición del lenguaje y por consiguiente emplearlo en la adquisición. Bajar el filtro afectivo en la clase de L2 debe ser objetivo prioritario, con el fin de provocar adquisición.

En suma, en palabras de Krashen (1981,1985) las cinco hipótesis pueden resumirse como sigue:

Las segundas lenguas se adquieren sólo si hay un input comprensible y si los filtros afectivos están lo bastante bajos para permitir la entrada del input. Cuando el filtro está bajo y se presenta el input comprensible apropiado, la adquisición es segura. De hecho, es ineludible, no se puede impedir, las funciones del órgano mental lingüístico estarán tan automatizadas como las de cualquier otro órgano.

Krashen (1985) admite que el *input* o caudal lingüístico comprensible es el ingrediente fundamental para la adquisición de la L2. El resto de los factores que se creen que estimulan o son la causa de la adquisición intervienen sólo por su contribución al *input* comprensible y/o al filtro bajo. El elemento más esencial en la teoría de la monitorización es en realidad la dotación innata específicamente lingüística, la GU de Chomsky.

Las aplicaciones de Krashen a la enseñanza de segundas lenguas tienen en

común lo siguiente:

- Tanto el profesor como los estudiantes deben centrarse siempre en el significado y no en la forma (la comunicación asegurará el input comprensible).
- La eliminación de calificaciones estructurales y de la corrección de errores.
- La creación de un ambiente afectivo positivo en la clase que baje el filtro.

De allí, siguiendo a Baralo (1999), podemos afirmar que los aportes de Krashen han influido considerablemente en el desarrollo de la didáctica de las lenguas y, muy particularmente, en la metodología del *enfoque comunicativo*, que trataremos más adelante.

Debemos admitir, finalmente, que la teoría de Krashen también ha recibido muchas críticas, entre ellas destacan: la imposibilidad de comprobar la existencia de la distinción entre lo consciente-inconsciente; la rigidez del modelo al proponer la dicotomía adquisición-aprendizaje, sin posibilidad de transformación o de evolución del aprendizaje a la adquisición; en la noción de “i+1”, la dificultad de definir “i” en cada momento, así como de determinar qué significa añadirle “1”; la dificultad de aplicar sus postulados en una investigación científica.

2.2. Teorías ambientalistas

En general, los representantes de estas teorías consideran fundamentales los factores externos provenientes de la experiencia, del entorno y del medio social. Así mismo atribuyen mayor importancia al papel del entorno que a cualquier otro tipo de conocimiento innato que pueda existir en el aprendiz, argumentando que lo innato es simplemente la habilidad de aprender y no una estructura lingüística específica. Se defiende que la educación o la experiencia son más importantes para el desarrollo que la naturaleza o las dotes innatas. Entre estas teorías, ocupan un lugar destacado y de gran peso histórico las que están vinculadas, de modo más o menos estrecho, al conductismo. Sin embargo, según progresaban las investigaciones, ha destacado una propuesta en la que se establece una relación paralela entre los mecanismos que intervienen en la ASL y los que aparecen en los procesos de pidginización y criollización. Uno de los postulados

más sólidos en esta línea ha sido el intento de Schumann por justificar una ASL natural resultado de la aculturación.

2.2.1. El Modelo de Aculturación y la Hipótesis de la Pidginización de Schumann

Este modelo señala la importancia que tiene en el aprendizaje de la L2 la relación de los sujetos no nativos con los hablantes y la cultura de la LM. En su opinión, los factores ambientales, sociolingüísticos y psicológicos constituyen aspectos definitivos.

Según Schumann (1978), el grado de proximidad emocional con la LM está determinado por dos conceptos clave:

1. La *distancia social*, entendida como un fenómeno de grupo. Consta de ocho factores: dominio social (pertenencia a un grupo social dominado, subordinado o en relación neutra política, técnica, cultural y económicamente respecto al grupo de la LM – a mayor subordinación, mayor distancia); modelo de integración que varía desde una resistencia frontal a la asimilación hasta un deseo de identificación total con ella; acotamiento, es decir, sin contacto, perteneciente a un grupo cerrado; cohesión del propio grupo, determinará la mayor o menor necesidad de acercamiento al otro; tamaño del grupo, cuanto mayor sea el grupo, menos contacto con el grupo de la LM; concordancia cultural; actitud, desde la neutralidad hasta la hostilidad; tiempo de residencia pretendido.
2. La *distancia psicológica*, por la que se explica eventual éxito o fracaso en la adquisición-aprendizaje de una L2 donde no se lo esperaba, es decir, en contra de la tendencia general del grupo al que pertenece el sujeto. Comprende cuatro factores de orden afectivo: el choque lingüístico (dudas experimentadas por el aprendiz si sus palabras reflejan adecuadamente sus ideas); el choque cultural; la motivación (si la meta del alumno es simplemente la supervivencia, mantendrá un alto nivel de distancia psicológica entre él y los hablantes de la LM); y la permeabilidad del ego (las personas que tienen la habilidad de renunciar a su individualidad parcial y temporalmente, son mejores alumnos de L2).

Schumann (1978) propuso que en los primeros estadios de adquisición por parte de inmigrantes en situaciones de contextos naturales, sin instrucción formal, se tienden a producir tantas fosilizaciones que con el paso de tiempo el sistema lingüístico adquirido se parece más a un pidgin que a una lengua natural, es decir, a un sistema que carece casi totalmente de marcas de gramática en la construcción de sus estructuras. Se produce una simplificación y reducción en el aprendizaje de la L2: la falta de morfología flexiva y de transformaciones, así como la tendencia a evitar la redundancia en el sistema, las hipótesis del aprendiz se basan más en el conocimiento de su L1 y su conocimiento del mundo y se fosilizan en estadios muy tempranos.

Schumann afirma que tanto la *pidginización* como la ASL natural, en sus primeras etapas, implican desarrollar en una L2 las medidas necesarias para satisfacer sólo una de las tres (recordemos: la comunicativa, la integradora y la expresiva) funciones básicas del lenguaje: la *comunicativa*, es decir, aquella que sirve para dar y recibir información en la comunicación intergrupala. En esos primeros estadios no se recurre a las otras dos funciones de la L1: la *integradora* que se emplea para marcar nuestra identidad en la sociedad y la *expresiva*, usada para satisfacer ciertas necesidades psicológicas, ya que para éstas se emplea la L1 en la comunicación intragrupal.

Según Suman el nivel de éxito en el desarrollo de la L2 está determinado por el grado de aculturación, entendida ésta como adaptación social, cultural y psicológica del aprendiz en la comunidad de la LM. Cabe resaltar que el Modelo, aunque referido a aprendices inmigrantes adultos, también puede dar cierta perspectiva a la hora de abordar ese mismo proceso en niños y adolescentes.

En lo que se refiere a las críticas más importantes a este modelo, podemos resaltar que: se puede comprobar sólo teóricamente; carece de principios para valorar los distintos subcomponentes de la aculturación; la distancia social y psicológica pueden cambiar con el paso del tiempo; no proporciona detalles en cuanto a las combinaciones y/o niveles de factores sociales y psicológicos que pronostican el aprendizaje y por último, no aclara cómo se consigue una relación entre la adquisición de la L2 y los factores sociales y psicológicos.

Finalmente, debemos admitir que la Hipótesis de la Pidginización y el Modelo de Aculturación han dado cuenta de ciertos procesos importantes de simplificación

lingüística en el desarrollo inicial de la IL y asimismo han señalado la posibilidad de que un grupo significativo de factores sociales y psicológicos jueguen un papel causal en la adquisición de la L2.

2.3. Teorías interaccionistas

En esta rama teórica aparecen teorías muy distintas que difieren unas de otras. En general, las teorías interaccionistas explican la adquisición de una lengua como resultado de una compleja interacción entre las características innatas del individuo y el entorno donde éste se mueve, en particular, con las personas -nativas o no- con las que interactúa en la conversación. Los interaccionistas recurren a las ideas provenientes del campo de la psicolingüística, la psicología cognitiva, la lingüística del habla y el análisis del discurso, atribuyendo mayor importancia que los innatistas a los factores externos, sociales y ambientales del entorno del estudiante.

2.3.1. Modelo de procesamiento de la información de McLaughlin

Para elaborar su teoría de ASL, en sus varios trabajos de investigación, McLaughlin (1978), se basa en la teoría general del comportamiento humano que diferencia procesos controlados de procesos automáticos y dos formas de almacenamiento de datos en la memoria: a largo plazo (con nodos pasivos e inactivos) y a corto plazo (con nodos activados).

En su opinión, los procesos controlados requieren la atención del aprendiz y por eso limitan la capacidad para manejar variables, mientras que los automáticos son más rápidos y requieren menos atención debido a que han sido adquiridos después de mucha práctica. Los procesos controlados que se practican, gradualmente se van automatizando y una vez automatizados, resultan relativamente permanentes. Así, según esta propuesta, aprender es transferir información al almacenamiento a largo plazo, por lo que los procesos controlados subyacen al aprendizaje.

Consecuentemente, para el ámbito de la ASL, McLaughlin aboga por la adquisición de sistemas que actúan de forma automática a la hora de comunicarse. El proceso es como sigue: al principio, los aprendices de una L2 prestan máxima atención a los aspectos del lenguaje que intentan entender o reproducir, atendiendo a las palabras

principales del mensaje, posteriormente, y de forma gradual, a través de la práctica y la experiencia “rutinizan” sus habilidades, lo que les ayuda a reducir la carga de procesamiento. La descripción que McLaughlin (1978) realiza sobre este proceso, nos ayuda a entenderlo mejor: [...] *los procesos controlados constituyen los “escalones” que el alumno recorre hacia el procesamiento automático, subiendo paulatinamente a niveles más difíciles.*

En síntesis, las nuevas unidades que se van automatizando causan cambios cuantitativos en la interlengua, seguidos éstos de cambios cualitativos: gradualmente se produce la reestructuración del conocimiento en la mente, se extraen leyes y se elaboran esquemas más complejos, asimismo se desarrollan las estrategias usadas para recoger o acumular información.

2.3.2. Modelo multidimensional

El proyecto ZISA (*Zweitspreherwerb italienischer und spanischer Arbeiter*), uno de los corpus de investigación de ASL más importantes hasta la fecha, desarrollado por Jürgen Meisel en la Universidad de Hamburgo, además de impulsar diversas reorientaciones metodológicas en el ámbito de ASL tanto en Europa como en Norteamérica, dio lugar a una nueva teoría, conocida como el Modelo multidimensional. En él la postura del aprendiz ante la LM se describe a partir de dos factores: la secuencia de desarrollo del aprendizaje y la orientación sociopsicológica del estudiante.

En 1988, Pienemann, Johnston y Brindley presentaron una explicación de la ASL desde distintas dimensiones: sociolingüística, lingüística, cognitiva, y emocional, intentando a la vez explicar el proceso de desarrollo de la interlengua en su camino hacia la LM. A continuación, siguiendo a Ruiz Bikandi (2000: 97 y ss.) pasaremos a una breve presentación de las dimensiones más destacables:

1. Dimensión sociopsicológica. La orientación sociológica del estudiante, variable con el paso del tiempo, se sitúa entre dos extremos: la orientación segregadora y la orientación integradora. La primera se caracteriza por la falta de interés del aprendiz en el contacto con nativos o por discriminación de éstos hacia aquél, o por la falta de motivación instrumental o de integración cultural, y la segunda por un deseo de aproximación – e incluso de identificación con el grupo humano

de la L2 – o una alta necesidad instrumental de la lengua.

Se llegó a observar que los aprendices orientados a la segregación solían omitir con mayor frecuencia varios elementos gramaticalmente obligatorios pero comunicativamente redundantes (simplificación restrictiva). En cambio en los aprendices orientados a la integración era más común producir elementos gramaticalmente obligatorios en exceso (simplificación elaborada). Es más, se señaló que el aprendiz segregador tiende a una mayor fosilización que el integrador, al tener éste una mayor posibilidad de aprender la LM (Soto Aranda y El-Madkouri, *op.cit.*).

2. Dimensión lingüística. Ciertos rasgos gramaticales se adquieren en una clara secuencia, del mismo modo que determinados órdenes de las palabras en la oración. Estas secuencias se observan en todos los hablantes.
3. Dimensión cognitiva. Los aprendices manifiestan secuencias de desarrollo fijas en la adquisición de una serie de estructuras gramaticales, tales como el orden de palabras y algunos morfemas gramaticales, es decir, pasan por una serie de fases de orden fijo en el dominio de esas reglas. Hay también otras reglas lingüísticas cuyo orden de adquisición es libre y dependiente de variaciones individuales.

Se observó tanto en los niños como en los adultos la existencia de cinco etapas subyacentes al desarrollo de la interlengua, donde cada etapa reflejaba sucesivamente el uso que hace el aprendiz de las distintas combinaciones de tres estrategias de procesamiento del habla. Cada una de las cinco etapas anteriormente aludidas dependen del tipo de estrategias que se pongan en funcionamiento. A lo largo de un continuum, se pasa de prestar atención al significado a tener en cuenta las construcciones sintácticas de la lengua. Cada etapa requiere un mayor conocimiento de las peculiaridades gramaticales de la lengua. Una de las implicaciones es que en cualquier IL el aprendiz estará en disposición de adquirir aquellas estructuras que requieran el mismo tipo de estrategias. Por otra parte, si éstas son universales, el contexto de adquisición no debería afectar a las secuencias de desarrollo, lo que implica que se podrá observar la misma secuencia tanto en aprendices de una LE como de una L2.

Finalmente, en cuanto a las principales aplicaciones prácticas del modelo multidimensional en el ámbito de la educación, podemos decir que éste: en primer lugar,

permite secuenciar elementos en una programación de clase; en segundo lugar, posibilita hacer un diagnóstico e identificar diferentes clases de errores y asimismo calcular las posibilidades que tienen los aprendices de corregirlos y, por último, sirve para elaborar pruebas para valorar los logros lingüísticos y exámenes de nivel.

3. Factores clave en el proceso de adquisición de segundas lenguas

Es bien sabido que el proceso de adquisición de una L2 o LE es multicausal. El futuro éxito o fracaso lingüístico dependerá de un conjunto de diversos factores, entre otros: el tipo de exposición a la LM, la edad del aprendiz, los recursos cognitivos, la motivación, los factores contextuales que interactúan de modo sistemático a lo largo del tiempo, y un largo etcétera. En efecto, el peso de los factores juega un papel muy importante incluso en aprendices relativamente jóvenes. En algunos casos, según señala Wong Fillmore (1994) observamos que *se pueden encontrar diferencias de hasta cinco años en el tiempo que tardan los niños en lograr un dominio funcional de la segunda lengua*. A juicio de la autora, las diferencias pueden ser considerables tanto en la facilidad como en la manera de controlar los detalles gramaticales y las complejidades de una L2. Incluso en el caso de los niños, algunos pueden dominar la LM a nivel de su L1, mientras que otros nunca llegarán a dominar por completo las formas de la L2.

Como hemos visto anteriormente, no hay una forma definida, un modelo único según el cual los aprendices adquieren un conocimiento de una L2. Los autores señalan que la adquisición consta de un proceso personalizado y multicausal, en el que intervienen un número de factores, no todos en todos los casos y no con idéntica intensidad. No obstante, y a pesar de la implicada en el proceso variabilidad, los estudios de ASL asumen la existencia de una estable serie de generalidades que afectan a un gran número de aprendices. Ello nos lleva a constatar que la adquisición-aprendizaje de una lengua es un fenómeno complejo en el que interactúan dos parámetros fundamentales: el aprendiz y la situación del aprendizaje. A lo largo de las siguientes páginas analizaremos algunos de los factores que se encuentran interrelacionados con estos dos factores.

3.1. Factores en relación con el aprendiz

3.1.1. La edad

Varias han sido las investigaciones relacionadas con este factor en la adquisición/aprendizaje de lenguas. Uno de sus principales propósitos era determinar si existe y –en caso afirmativo- cuál es la edad óptima para tener contacto con la L2 o una LE. Debido a la complejidad del asunto, se han proporcionado teorías muy diferenciadas e incluso opuestas entre sí.

El punto de partida para las investigaciones es la Hipótesis del Período Crítico elaborada por E.H. Lenneberg (1967) que sugiere que la capacidad para aprender el lenguaje con naturalidad se atrofia al alcanzar la pubertad. A pesar de que el interés de Lenneberg se centra en el aprendizaje de la lengua en general, sin distinguir entre L1 y L2/LE, las implicaciones para el campo de ASL –en caso de que las afirmaciones sobre el período crítico fueran ciertas– serían obvias: la adquisición de una L2 de forma natural, utilizando el dispositivo innato, solamente sería posible cuando el contacto con la L2/LE se diera antes de la pubertad, es decir, antes de alcanzar el niño unos 8 años, aproximadamente. En caso de los adultos, ya no podría hablarse de adquisición, en el sentido estricto de la palabra, sino más bien de aprendizaje (Aguirre Martínez, 2001:31). No obstante, trabajos posteriores han modificado la hipótesis y han adoptado posturas más moderadas. Entre otras, se ha propuesto la existencia de un “período ventajoso” (fuera del cual el aprendizaje de lenguas es más difícil, pero no imposible), de un “período privilegiado” (que se extendería como máximo hasta los 10 años de edad). Finalmente se ha elaborado la Hipótesis de la Edad Óptima (Mägiste, 1984), negando la existencia de una edad crítica.

Ahora bien, aunque no hay acuerdo entre los teóricos sobre si los mecanismos de adquisición sufren cambios a lo largo de la vida, sí se pueden hacer observaciones generales acerca de la ASL en niños, adolescentes y adultos. Así mismo es imprescindible tener en cuenta que la edad no es más que uno de los muchos factores - algunos con un peso específico muy superior al de la edad en sí- que tienen incidencia en la ASL. Lo cierto es que intervienen otros componentes asociados como la calidad del *input* o la capacidad de socialización, que interactúan entres sí y con otros factores externos (motivación, aptitud, personalidad), lo que hace de la edad un factor

sumamente complejo (Martín Martín, 2004:278).

Antes de seguir adelante, lo primero que tenemos que hacer es puntualizar que a la hora de hablar de *niños* en la ASL nos referimos a niños muy pequeños, hasta los 8 años de edad; pasado este momento los calificamos como *adolescentes* o *preadolescentes*. Esta clasificación se debe a los grandes cambios que empiezan a producirse en los procesos de adquisición según avanza la edad de una persona, es decir, entre los 5 y los 8 años se produce un cambio que va de la percepción no lingüística a la categorización lingüística. Entre los 10 y 13 años se desarrolla la capacidad de procesamiento abstracto. Estos cambios procesales influyen en el modo de aprender una L2 o LE.

En cualquier caso, estamos de acuerdo con Cortés Moreno (2002) en que la edad de un individuo implica bastante más que el aspecto neurofisiológico o el bioquímico del cerebro humano.

Creemos conveniente abordar la **adquisición de los aspectos lingüísticos**, en la que nos centraremos en las líneas que siguen.

- a) El componente *fónico*. La creencia generalmente aceptada es que existe un período crítico para su adquisición –segmentos y suprasegmentos– en una L2/LE, si bien la edad en que concluye dicho período es objeto de discrepancias. A modo de ejemplo, para Larsen-Freeman y Long (*op.cit.*) el período crítico para lograr mejor pronunciación y acento, está situado en torno a los 6 años, aunque para Baralo (1999:26) habría que empezar a adquirir la LE antes de los 5 años para asegurar la adquisición sin acento. No obstante, hay posturas, opuestas a la anterior que consideran que los adultos mantienen la capacidad de adquirir a la perfección –sin acento extranjero– un nuevo sistema fónico. Otros, más moderados, opinan que los adultos también pueden adquirir una buena pronunciación en la LE, siempre y cuando *se mantengan fonéticamente jóvenes* (Cortés Moreno, 2002). De todas maneras, el llamado **acento extranjero** se asocia tradicionalmente a una disminución de la habilidad para pronunciar ocasionada por el envejecimiento, creencia que aún está por demostrar. Tal como señala Cortés Moreno, los adultos tienden a interpretar los sonidos de la L2/LE en términos de sonidos parecidos a los de

su L1 (Hipótesis de Traducción Fonológica de Flege, 1981). Así, lo que comúnmente se denomina *acento extranjero* es la transferencia de sonidos, junto con la de patrones de acentuación, ritmo y entonación, responsable directa del acento característico de su L1 al hablar la L2/LE. Por ello, por regla general, sólo los niños, ya que no tienden a transferir los sonidos de su L1, llegan a adquirir un acento nativo en la L2.

- b) En cuanto a la adquisición de los *aspectos morfosintácticos*, y de acuerdo con Wong Fillmore (1991), se ha argumentado que los aprendices mayores adquieren las nuevas estructuras y formas más fácil y rápidamente porque tienen mejor desarrolladas las estrategias de aprendizaje y las destrezas cognitivas. Sin embargo, las ventajas cognitivas que aportan la edad y la experiencia no siempre dan como resultado que los mayores aprendan mejor la lengua. Las necesidades sociales y comunicativas, que se hacen más complejas con la edad, pueden interferir en el proceso.
- c) En lo que respecta a la adquisición del *léxico*, Cortés Moreno (2002) cree razonable pensar que este componente es el único en el que existe consenso entre los investigadores: el vocabulario se va adquiriendo durante toda la vida y no en una etapa determinada, no existe un momento crítico para su adquisición.
- d) Conviene también mencionar lo que ocurre con el *ritmo de la adquisición*. Así, por regla general, los estudios indican que los aprendices adolescentes y adultos avanzan con mayor rapidez que los niños en múltiples aspectos de la L2, pero a partir de un punto aquéllos parecen ralentizar su marcha y el progreso de los jóvenes, a la larga, es superior, especialmente en la pronunciación y sobre todo en contextos naturales (informales) de aprendizaje.

Por último, haremos unas consideraciones acerca del *éxito final*. Lo cierto es que, en general, los adultos que adquieren una nueva lengua tienen menos éxito en el dominio final que los niños y adolescentes su L1. Pero también es verdad que muchos adultos consiguen un dominio excelente en una LE que les permite resolver cualquier

situación comunicativa, y expresarse con mayor riqueza, corrección y adecuación que bastantes hablantes nativos de esa lengua (Baralo, 1999:24). Para el caso que nos ocupa, es imprescindible mencionar que en las situaciones de bilingüismo o de inmersión lingüística el niño consigue dominar la L2 con mayor éxito. Es más, en estudios comparativos entre personas que llevan los mismos años en el medio de una L2, como es el caso de los inmigrantes, los pequeños son, al parecer, los únicos capaces de alcanzar un dominio de nativos. No obstante, es imprescindible enfatizar que, hasta la fecha, no existe ninguna constancia de que un niño llegue a un mayor éxito en el dominio de una LE, si la aprende en las mismas condiciones en que lo hace normalmente un adulto.

Tras esta breve presentación, podemos proponer una serie de conclusiones. En primer lugar, y siempre desde una perspectiva general, la edad no condiciona de modo decisivo la adquisición/aprendizaje de la gramática de la L2/LE, aunque sí la pronunciación; en segundo lugar, únicamente los niños llegan a adquirir un acento nativo en la L2; y, por último, la edad cronológica no es una variable significativa en sí misma, sino en conjunción con otros factores.

3.1.2. Lengua materna (L1)

Las opiniones acerca del papel que juega la L1 en la adquisición de L2 han ido cambiando a lo largo del tiempo. En los años 50 y 60 se creía que la L1 tenía una influencia negativa en la ASL. Sin embargo, esas suposiciones no se han confirmado. Se ha llegado a la conclusión de que son las semejanzas, y no las diferencias, la fuente de los mayores problemas, ya que el alumno, en caso de una L1 y L2 con estructuras de semejanza decisiva, tiende a confiar en los parecidos entre ellas. En todo caso, las numerosas investigaciones empíricas realizadas en los últimos años parecen dejar fuera de toda duda que la L1 es un factor central en el aprendizaje de una L2. La influencia de la L1 se observa en diferentes fenómenos: el préstamo, la interferencia, la transferencia -positiva o negativa-, las omisiones, las sobreproducciones y otros comportamientos de gran interés. Estamos de acuerdo con Baralo (1999:50 y ss.) en que un aprendiz de L2/LE, a diferencia del que adquiere la L1, no parte de un estadio inicial, puesto que ya tiene nociones acerca de categorías lingüísticas tales como unidad léxica, cláusula gramatical y oración. Este conocimiento de la forma gramatical y la estructura le

predispone a buscar propiedades equivalentes en los datos de que disponen en la nueva lengua. Igualmente, como señala Wong Fillmore (1991), a través de las experiencias que tiene en su L1, el aprendiz suele ser consciente de los actos de habla y las funciones que se pueden llevar a término lingüísticamente.

Como podemos deducir de la afirmación anterior, y así lo señala la lingüista, las personas que aprenden una L2 comienzan con una idea bastante acertada de lo que tienen que buscar. La suposición de que en la L2 encontrarán formas que son funcionalmente equivalentes a las de la L1 pueden llevar a los aprendices a adquirir estas formas de una manera más eficiente que si no se diera esta circunstancia. Al mismo tiempo, sin embargo, también se puede producir una interferencia en el aprendizaje, puesto que esta suposición a veces conduce a extraer conclusiones sin fundamento a partir de la idea de que las formas de la L2 son funcional y estructuralmente idénticas a las formas y usos de la L1. Cuando sucede esto, se dan interferencias o transferencias de la L1. Sin embargo, en términos generales, el resultado del proceso es positivo.

Resulta pertinente traer a colación las consideraciones que al respecto hace Martín Martín (2004: 274) al señalar que el fenómeno de la transferencia no es sencillo ni lineal. En su opinión, las afirmaciones simplistas del tipo, “más semejanza, más facilidad y por tanto más rápido aprendizaje y mayor precisión”, han de ser observadas con reservas, dado que la transferencia actúa en conjunción con otros factores –de carácter intralingüístico unos, de naturaleza sociocultural y psicológica, otros- que, a su vez, imponen restricciones en los efectos de la misma.

En lo que respecta al fenómeno de la transferencia, no olvidemos, por otra parte, que ésa parece ser una posibilidad estratégica que usa el alumno para compensar su falta de conocimiento de la L2. La transferencia se puede dar en todos los planos –fonológico, semántico, morfosintáctico e incluso sociolingüístico- y es más frecuente entre principiantes; en una fase más avanzada de conocimiento lingüístico disminuye y finalmente se suele reactivar, tras haber valorado el alumno la “distancia lingüística” entre su L1 y la L2.

Ponemos punto final a este apartado indicando que el papel de la L1 en la adquisición de la L2 es muy complejo: puede ralentizar o acelerar el paso por los estadios de la IL, pero también puede prolongar el uso erróneo de una forma de la IL que

se asemeje a una estructura de la L1 produciendo fosilizaciones de errores.

3.1.3. La aptitud y la inteligencia

La aptitud, sin entrar en descripciones pormenorizadas, se viene a definir como la capacidad para aprender determinada tarea, por ejemplo, una L2. Entre sus características más relevantes destacan: la estabilidad, poca susceptión de cambio y la multidimensionalidad. Para Carroll (1981) la aptitud para aprender lenguas consta de cuatro habilidades independientes: la habilidad para codificar la fonética, la sensibilidad gramatical, la habilidad para aprender por repetición y la habilidad para aprender una lengua inductivamente. Estas cuatro habilidades se usan en el test estandarizado de medición de aptitud hacia la lengua, el denominado *MLAT*, cuyos criterios engloban la capacidad innata de los distintos sujetos para descomponer y almacenar información lingüística a través de funciones dependientes de la memoria. La aptitud se ha entendido, por tanto, como un rasgo innato e independiente de factores contextuales, un rasgo inmutable y estático.

Los estudios destacan la importancia de este aspecto en situaciones informales y en contextos naturales de aprendizaje, en los que resulta primordial deducir la sistematicidad de las reglas gramaticales, procesar *input* no adaptado y asimilar el flujo de información procedente de la interacción. A modo de ejemplo, Gass y Selinker (1983) comparan el aprendizaje de una L2 con el uso de un ordenador: sólo los muy aptos son capaces de aprender a usarlo sin ayuda externa. Dicho de otra manera, la aptitud es más relevante en el aprendizaje en una situación natural que en una formal, en la que hay ayuda externa.

A lo largo del tiempo se ha discutido prolijamente sobre la relación que tiene -o puede tener- la aptitud con la inteligencia, o para ser más precisos, con el coeficiente de inteligencia. Un gran grupo de expertos considera que ésta última forma una parte importante de la primera. La explicación que se proporciona es la siguiente: generalmente todos los humanos poseemos medios básicos de dominio lingüístico, pero su desarrollo parece determinado por la inteligencia general. Por su parte, Cummins, en el año 1979, propuso una distinción entre destreza lingüística cognitiva académica (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP), dimensión estrechamente

relacionada con la capacidad cognitiva y académica, que podría equivaler a la inteligencia general y técnicas comunicativas básicas interpersonales (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS), ligadas con las destrezas que se requieren para el uso sociolingüísticamente apropiado del lenguaje y para la fluidez verbal.

En cuanto a la **inteligencia**, Martín Martín (2004) afirma que la *inteligencia general* es un concepto que encierra una gran complejidad y para el que existen al menos tantas definiciones como escuelas de psicología. En opinión de Ellis (1986), las investigaciones sobre la relación entre la aptitud y la inteligencia comprueban que la inteligencia puede influir en la adquisición de algunos aspectos de la L2/LE, como los utilizados en el aprendizaje formal, pero es mucho menos probable que influya en la adquisición de la fluidez verbal. Dicho de otra manera, la inteligencia puede ser un predicador muy significativo de éxito en clase, es decir, en enseñanza formal, pero mucho menos en adquisición natural de la L2, cuando el conocimiento sobre la L2 se desarrolla a través de la adquisición de las habilidades comunicativas de la LM.

3.1.4. Variables afectivas

Los estados afectivos personales, como es lógico y ocurre en todos los aspectos en la vida, tienen gran influencia en la actuación humana, pues predisponen a las personas con comportamientos positivos o negativos hacia la tarea que deben o quieren realizar. En el caso de las L2s, los estados afectivos de los aprendices presentan una gran complejidad y dinamismo y afectan muy directamente a la capacidad de concentración en la labor de aprendizaje.

Existe una diversidad de factores de orden emocional, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la autoimagen o la ansiedad. Nos centraremos en dos que consideramos más relevantes en el aprendizaje / adquisición de una lengua: la actitud y la motivación. De todas maneras, estamos de acuerdo con Arnold (1999:19) cuando señala que:

[...] la dimensión afectiva de la enseñanza no se opone a la cognitiva. Cuando ambas se utilizan juntas, el proceso de aprendizaje se puede construir con unas bases más firmes. Ni los aspectos cognitivos ni los afectivos tienen la última

palabra y, en realidad, ninguno de los dos puede separarse del otro.

a) **La actitud.** En general, se concibe como la posición que tiene el aprendiz frente a la lengua, los hablantes y la cultura de la LM. Es sabido que experimenta variaciones a lo largo de su desarrollo y que interviene en ella una multitud de factores, tales como, por ejemplo, los estereotipos culturales y lingüísticos, las ideas sobre la nueva lengua transmitidas por personas de prestigio (profesores, padres, compañeros), la imagen que se tiene del grupo de hablantes de la LM, el contexto del aprendizaje, la etnicidad, etc. Sobre este aspecto se han realizado varias investigaciones que han intentado comprobar la correlación existente entre el desarrollo de actitudes positivas hacia los hablantes de la LM y la adquisición de la lengua. Podemos aventurarnos y afirmar que, generalmente, van asociadas al éxito en la ASL, y no sólo esto, sino que al mismo tiempo puede originar actitudes positivas hacia el grupo de la LM. No obstante, en caso de niños, tal como señalan Larsen-Freeman y Long (1994:161) puede que los factores de actitud influyan relativamente poco en la ASL quizá porque los aprendices, cuando son tan pequeños, no han desarrollado totalmente sus actitudes.

b) **La motivación.** Puede definirse como un impulso interior, un deseo que lleva una persona a realizar determinadas acciones o, dicho en palabras de Williams y Burden (1997:128):

un estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas.

Esta definición se puede representar a través del siguiente gráfico:

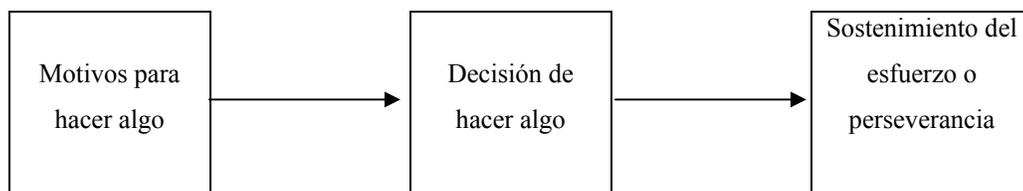


Figura 1. Un modelo de motivación en tres fases (tomado de Williams y Burden, 1997: 129).

Esas “decisiones” o “impulsos”, de tipo tanto personal o ambiental, son muy diversos y han sido agrupados por la investigación en categorías diferentes. Vamos a comentar brevemente la división propuesta por Gardner y Lambert, quienes, hacia 1970, diferenciaron dos categorías de motivación: la *integradora* y la *instrumental*. Una motivación integradora en el aprendizaje / adquisición de una nueva lengua tiene lugar cuando el estudiante desea aprender la LM para relacionarse e incluso integrarse con otro grupo etnolingüístico. Una motivación instrumental, de tipo utilitario, por el contrario, se adopta cuando el aprendiz persigue intereses de tipo práctico, como tener una mayor calificación profesional o hacer un uso de la L2 en función de objetivos académicos o laborales, etc.

Aunque todavía no se ha podido afirmar con toda la seguridad, cuál de ellas favorece más la adquisición de una lengua, se considera que una combinación de ambas ofrece condiciones idóneas para lograr mejores resultados. Tiene interés llamar la atención sobre el hecho comprobado de que en la ASL a muy temprana edad en el medio escolar, los factores de tipo integrador parecen ser dominantes, es más, al igual que ocurría con la actitud, la motivación integradora parece ser superior entre los aprendices de la L2 quienes presentan un mejor dominio de la lengua, de lo que parece inferirse que el proceso puede ser también el contrario: el éxito en la adquisición provoca motivación para el estudio.

Por añadidura, en la literatura especializada también se ha hablado de que la motivación puede llevar a la adquisición de una segunda personalidad. Como acertadamente afirman Crookall y Oxford (1988:136) *Aprender una segunda lengua es en el fondo aprender a ser una persona social distinta*. En lo que respecta a los alumnos inmigrantes, Ellis (1986:119) señala que el nivel y el tipo de motivación son frecuentemente influidos por el contexto social en el que tiene lugar la adquisición.

En síntesis, aunque no hay duda de que la motivación es un factor muy importante en la ASL, no está claro todavía *cómo* la motivación afecta a la adquisición. Todavía no sabemos si es la motivación la que produce éxito en la adquisición, o si es el aprendizaje exitoso el que suscita la motivación. Lo que sí han confirmado los estudios empíricos, según Lorenzo (2006:9), es que *si existe la motivación es inevitable que un ser humano aprenda una segunda lengua siempre que esté expuesto a flujo lingüístico*.

3.1.5. La personalidad

La lista de los aspectos de la personalidad que suelen asociarse al aprendizaje de L2/LE es muy larga. Así, encontraremos en ella: introversión / extroversión, capacidad de correr riesgos, autoestima, extraversión, ansiedad, sensibilidad al rechazo, empatía, inhibición, tolerancia a la ambigüedad, etc. No obstante, la investigación no demuestra claramente los efectos de la personalidad en la ASL, contrariamente a lo que admite la creencia popular (según la cual el extrovertido, por ejemplo, estaría mejor dotado para las lenguas que el introvertido). De acuerdo con Ellis (1986:120 y ss.) esto puede deberse, en parte, porque la personalidad viene a ser un factor importante sólo en la adquisición de la competencia comunicativa. Es decir, el problema reside en distinguir la capacidad de aprender de la capacidad de comunicarse: se puede obtener buenos resultados aprendiendo reglas y, sin embargo, tener dificultades para interaccionar en la L2, o viceversa. De esta manera, en efecto, una persona extrovertida estaría mejor dotada para la comunicación que una introvertida, sin embargo, ésta podría disponer de un mayor y mejor conocimiento explícito de la lengua.

3.1.6. Las estrategias de aprendizaje

Antes de embarcarnos en la descripción de este factor conviene, primero, definir con toda claridad lo que se entiende por este término. Así, las estrategias de aprendizaje, denominadas también “comportamientos de aprendizaje”, “tácticas” o “procesos cognitivos” son, según Nisbet y Shucksmith (1991:45) *los procesos que sirven de base a la realización de las tareas intelectuales*. Debido a la existencia de una gran diversidad de tipos de estrategias (se ha hablado, entre otras, de las de memoria, de segmentación, cognitivas, de compensación, metacognitivas, directas, afectivas, sociales, conscientes, inconscientes, innatas, adquiridas, y un largo etcétera), y porque expresiones tales como destrezas, estrategias, procesos ejecutivos, microestrategias y macroestrategias se utilizan de forma diferente, no es fácil proporcionar una clasificación única.

Generalmente, se las agrupa en cuatro tipos:

1. Estrategias cognitivas (Larsen-Freeman y Long, 1994:185 y ss.) tales como, por ejemplo, repetición, respuesta física dirigida, traducción, agrupamiento,

- tomar apuntes, deducción, representación auditiva, contextualización, transferencia, inferencia, peticiones de aclaración);
2. Estrategias metacognitivas, como la atención dirigida, atención selectiva, capacidad de dirección propia, anticipar preparación, autocontrol, autoevaluación, autocompensación;
 3. Estrategias comunicativas. Aquí se distingue entre:
 - de evitación: conducen a un empobrecimiento de la comunicación, puesto que el hablante, con el fin de evitarse problemas en el uso de la lengua o de cometer errores o de quedar en ridículo, renuncia a abordar determinados temas: o bien abandona total o parcialmente un tema iniciado, o bien reduce el contenido de su mensaje;
 - de compensación: consisten en la búsqueda de procedimientos alternativos, que permitan al hablante conseguir su propósito comunicativo: parafrasear, explicar mediante ejemplos, usar un término inventado que se considera comprensible por el receptor, etc.
 4. Estrategias socioafectivas: realización de actividades de diverso tipo para superar inhibiciones y bloqueos en el uso de la nueva lengua, cooperación con otros aprendices o con hablantes nativos en prácticas de aprendizaje y uso de la L2/LE, desarrollo de actitudes positivas ante las diferentes convenciones sociales entre la cultura propia y la ajena.

Resulta curioso traer a colación las consideraciones que al respecto hace Fernández López (2004) al señalar que existe toda una línea de investigación que se preocupa por estudiar las *diferencias individuales de los aprendices* -tales como edad, necesidades, cultura, lengua materna, aptitud, inteligencia, actitud, personalidad- y las consecuencias de esas diferencias en los estilos de aprendizaje y en los resultados obtenidos. Como afirma la autora (ibídem:413):

la conclusión más clara de estos trabajos, no es que tengan más éxito los niños o los adultos, los hispanos o los chinos, los extrovertidos o los introvertidos, los auditivos o los visuales, etc., sino que las estrategias que se utilizan para aprender son muchas veces diferentes y que en todos los casos

se aprende mejor cuando se aplican las estrategias apropiadas.

En conjunto, hay que tener presente que el empleo de las estrategias no sólo es susceptible de transformación a lo largo del tiempo, dicho de otra manera, se pueden aprender, sino que aparece en función de la destreza que se tenga en la LM, de la edad del aprendiz, el tipo de ejercicio, el estilo individual, el contexto, las posibles diferencias culturales, de la experiencia educativa e incluso del sexo.

3.2. Factores en relación con la situación de la adquisición / aprendizaje

3.2.1. Input

El término *input* (llamado también aducto o caudal lingüístico) se entiende como muestra de la LM, oral o escrita, que recibe el aprendiz en su proceso de adquisición / aprendizaje. Debemos poner énfasis en que no toda habla actúa como *input*, es decir, no toda palabra presentada al nuevo hablante la incorporado: el *input* puede resultar meramente “ruido” si no se dan determinadas condiciones. Así pues, para que el *input* sea productivo debe ser *comprensible y comprendido*.

Krashen (1982) lo sintetizó en su “hipótesis del input”, a la que hicimos alusión en el apartado anterior: la adquisición de la lengua se da cuando el estudiante *entiende* la lengua del *input*.

Las modificaciones lingüísticas y/o conversatorias que introduce el hablante nativo en su discurso para hacerlo comprensible pueden darse a nivel fonológico, morfosintáctico o semántico y conciernen así mismo el contenido y la estructura interactiva del texto. Por lo tanto, este tipo de *input* suele manifestarse mediante la simplificación del mensaje, la selección del léxico o la articulación clara y lenta de los sonidos, etc. No obstante, la intención de proporcionar *input* comprensible puede llevar al hablante nativo a simplificar tanto la lengua que se aleje del uso real de la misma.

Para terminar, debemos agregar que las particularidades del *input* se relacionan con todas las áreas del aprendizaje: las diferencias entre la L1 y la L2, el tipo de adquisición -natural o a través de la enseñanza-, el tipo de programa escolar, la metodología, el tiempo de exposición a la lengua, etc.

3.2.2. Contexto y situación

El contexto y la situación, entendidos, respectivamente, como un medio o ambiente para el aprendizaje y la circunstancia en que la enseñanza o instrucción se produce, forman parte de dos factores externos más importantes que determinan la forma en que el aprendiz va a estar en contacto con la L2 y, en buena medida, la calidad y cantidad del *input*.

La adquisición / aprendizaje de una L2/LE puede darse en varios contextos, no siempre fáciles de delimitar. Se habla de *contexto natural* cuando al aprendiz está en constante exposición y contacto con la lengua objeto de aprendizaje por ser la lengua habitual de la sociedad en la que vive (Martín Martín, 2004: 270). Dentro del *contexto natural*, o *informal*, la adquisición de una L2 muy a menudo se produce en *contextos de enseñanza y de contacto* con los estamentos y medios de una comunidad, en una situación de coexistencia con la lengua familiar (migraciones y traslados a comunidades diferentes) (Moreno Fernández, 2006:8). Frente a este contexto está el más frecuente de *enseñanza complementaria*, es decir, de *lengua extranjera* o *formal*, sin que ello suponga un contacto habitual con hablantes de la LM ni un conocimiento de la comunidad que la habla (aprendizaje de lenguas en el propio país).

En lo que se refiere a la situación, ésta puede presentar variadísimas formas que, a su vez, dependen de innumerables factores. Baste mencionar, algunas de las situaciones de enseñanza más comunes: enseñanza reglada / enseñanza no reglada; enseñanza opcional / enseñanza obligatoria; enseñanza presencial / enseñanza a distancia; aulas numerosas / aulas reducidas, etc. En el caso que nos interesa, o sea, de niños y adolescentes inmigrantes en España, la situación de inmersión lingüística en la que se encuentran estos alumnos permite, en cierta forma, mezclar las ventajas del aprendizaje (contexto formal) y aquellas propias de la adquisición (contexto informal).

Para terminar esta presentación, encontramos interesante referir, siguiendo a Soto Aranda y El-Madkauri (2005:404 y ss.), que al investigar la adquisición en contextos naturales en el caso de los emigrantes se ha observado que cuando éstos llevan menos de cinco años en el país de acogida, cuanto mayor es la duración de la estancia mayor es su nivel de proficiencia; pero a partir de los cinco años de estancia, la edad de llegada es la variable que mejor predice el nivel de proficiencia.

Una vez analizados los factores que más peso tienen en la ASL, creemos oportuno hacer alusión al trabajo de Rubin y Thompson (1982) en el que presentan las características del **aprendiz con éxito**. Así, un buen aprendiz es el que:

- posee una razón consistente para aprender la L2 (motivación instrumental o de integración) y desarrolla, además una alta motivación para realizar las tareas de aprendizaje;
- tiene actitud positiva hacia la nueva lengua y cultura, y capacidad de adaptarse a nuevas situaciones;
- cree que es capaz de aprender la nueva lengua;
- aprovecha todas las oportunidades para usar la lengua que aprende;
- se comunica lo más posible en la L2, centrando la atención en el significado más que en la forma;
- intenta transmitir el mensaje ensayando diferentes maneras (paráfrasis, sinónimos, palabras inventadas, etcétera);
- está dispuesto a arriesgarse, incluso si ello conlleva la posibilidad de hacer el ridículo;
- realiza inferencias e intuye o adivina lo que no conoce;
- completa el aprendizaje que se deriva del contacto directo con los hablantes de la L2, con el aprendizaje que consigue mediante técnicas de estudio, lo que implica la atención a la forma;
- posee suficientes habilidades analíticas para percibir, categorizar y almacenar las características de la L2 y también para aprender de los propios errores.

A modo de resumen, e inspirados por Ellis (1986:124), presentamos un esquema que demuestra de una manera clara la interdependencia de los dos grupos de factores que acabamos de analizar, es decir, de los relacionados con el aprendiz (personales) y los relacionados con el entorno (generales) y la adquisición / aprendizaje de la L2.

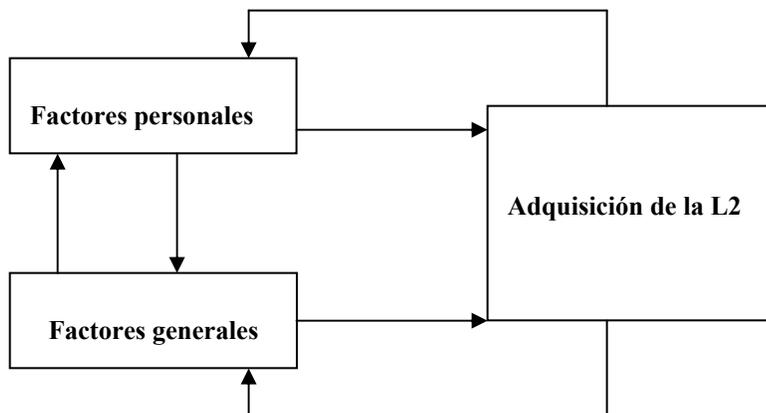


Figura 2. Interdependencia de los factores personales y generales y la ASL.

Como podemos observar en la figura presentada, existe una interacción de los factores personales del aprendiz y generales, es decir, del entorno y, simultáneamente, una relación recíproca entre los primeros y los segundos y ASL.

4. La competencia léxica en segundas lenguas

La principal pretensión de la actual enseñanza de lenguas gira en torno al desarrollo de la competencia comunicativa del hablante, tanto nativo como extranjero.

En uno y otro caso, el léxico parece perfilarse como el eje central en torno al cual se construyen las capacidades comunicativas del ser humano. La observación de las primeras experiencias lingüísticas de los hablantes, ya sea de una L1 o L2/LE, permite comprobar cómo, efectivamente, el vocabulario constituye la base sobre la que se fundamenta el dominio del lenguaje: de la misma forma que el niño inicia su bagaje lingüístico a partir de la adquisición de palabras, el hablante no nativo focaliza igualmente en el léxico sus necesidades de comunicación.

Cada estudiante principiante de una L2/LE sabe cuánto significado se puede transmitir con el uso de las palabras adecuadas y con un mínimo de sintaxis, pero no viceversa. Es un hecho comprobado que es posible tener unos buenos conocimientos de la gramática de una lengua, y sin embargo no poder comunicarse en ella. No poder expresarse es, precisamente, la experiencia más frustrante al hablar otro idioma.

Para Krashen (1983:55) el vocabulario es básico para la comunicación: *cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición*. Si los aprendices no reconocen los significados de las palabras claves usadas por las personas que se dirigen a ellos, no podrán participar en la conversación. Si desean expresar alguna idea o pedir alguna información, tienen que poder producir elementos léxicos para comunicar lo que quieren decir.

Como dice Al-Kufaishi (1988:42 y ss.), un vocabulario limitado dificulta la comprensión oral, la lectura y la escritura. La posesión de un gran número de unidades léxicas es necesario para tener éxito en la vida social, profesional e intelectual, ya que el vocabulario es el vehículo del pensamiento, de la auto-expresión, la interpretación y la comunicación.

4.1. Adquisición de la competencia léxica

La naturaleza multifacética de las palabras impide dar una definición sencilla de la competencia léxica.

Según afirma Jiménez Catalán (2002) es difícil precisar cuándo apareció el término *competencia léxica* para referirse al conocimiento y uso de una palabra por parte del hablante de una lengua. Uno de los primeros intentos de discusión de este concepto se encuentra en Richards (1976) en su artículo titulado “The Role of Vocabulary Teaching”, donde -a pesar de no usar en ningún momento el término *competencia léxica*- establece ocho supuestos de lo que conlleva *conocer una palabra*.

El artículo ha desencadenado un número considerable de estudios acerca de la importancia del vocabulario en el aprendizaje / adquisición de una L2/LE. A lo largo de los años han surgido varios modelos de la competencia léxica. A pesar de esta variedad, los autores coinciden en que la competencia léxica se compone de dimensiones diferentes. En primer lugar, encontramos *dimensiones lingüísticas* (fonológicas, morfológicas, sintácticas y semánticas) que se basan en una descripción de los distintos aspectos que implica conocer una palabra. En segundo lugar, encontramos la *dimensión sociolingüística* que implica no sólo el conocimiento de las distintas dimensiones lingüísticas sino también el uso de los determinados aspectos de una palabra en contextos determinados. En tercer lugar, hallamos la *dimensión psicolingüística*

representada en los supuestos del reconocimiento de la palabra, en el conocimiento receptivo y productivo y en la distinción entre conocimiento declarativo y procedimental. Finalmente, algunos de los modelos incluyen *dimensiones pedagógicas*, entendidas éstas como criterios de dificultad de aprendizaje de una palabra.

Con el fin de precisar qué es lo que se entiende por la *competencia léxica*, recurriremos a la definición de Lahuerta y Pujol (1996:121):

La capacidad para relacionar formas con significados y utilizarlas adecuadamente se denomina competencia léxica, y al lugar donde reside el conocimiento de esa competencia se le denomina lexicón mental.

De acuerdo con las orientaciones del *Marco común europeo de referencia* (2001: 108-109), la competencia léxica –entendida como *el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad para utilizarlo-* se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales. A la hora de delimitar los **elementos léxicos** señalan dos bloques:

- a) vocabulario abierto o *clases abiertas de palabras* (sustantivos, verbos, adjetivos y adverbios), conjuntos léxicos cerrados (días de la semana, meses del año, pesos y medidas, etc.), polisemia, y
- b) *expresiones hechas*, compuestas por varias palabras, que se aprenden y utilizan como un todo. En este bloque diferenciamos:
 - fórmulas fijas, que a su vez comprenden:
 - i. expresiones fijas de interacción social y de cortesía como, por ejemplo, saludos, disculpas, agradecimiento, etc.
 - ii. refranes (*A Dios rogando y con el mazo dando*), creencias (*en abril, aguas mil*), etc.
 - iii. arcaísmos residuales, por ejemplo: *Válgame Dios*.
 - unidades fraseológicas:
 - i. colocaciones (*oportunidad de oro*).
 - ii. locuciones idiomáticas en sus diferentes tipos: nominales (*mosquita muerta*), adjetivas (*de pelo en pecho*), verbales (*lavarse las manos*), etc.

- iii. intensificadores, ponderativos o epítetos, por ejemplo: *blanco como la nieve, blanco como la pared.*
- iv. estructuras fijas iniciadoras de frase (“*Por favor, ¿sería tan amable de + infinitivo...?*”).
- otras frases hechas como:
 - i. verbos con régimen preposicional, por ejemplo: *enamorarse de.*
 - ii. Locuciones prepositivas, por ejemplo: *delante de, por medio de.*

Y cuando especifica los **elementos gramaticales**, se observa que éstos pertenecen a lo que se denomina vocabulario cerrado o *clases cerradas de palabras*; es decir, suponen un léxico limitado; son los artículos, cuantificadores, demostrativos, pronombres personales y relativos, adverbios interrogativos, posesivos, preposiciones, verbos auxiliares y conjunciones.

El proceso de adquisición del vocabulario es más complejo de lo que podría aparecer en un principio. Entender el significado es solamente el primer paso y aprender el vocabulario es algo más que memorizar listas de palabras.

Por un lado, conocer una palabra de la lengua meta (LM) tan bien como el hablante nativo tendría que conllevar la capacidad de:

- Conocerla en su forma escrita o hablada.
- Recuperarla a voluntad.
- Relacionarla con el objeto o concepto apropiado.
- Usarla en la forma reconocible (incluyendo la acentuación).
- Escribirla correctamente.
- Usarla en la combinación correcta de palabras.
- Usarla en el nivel apropiado de formalidad.
- Ser consciente de sus connotaciones y asociaciones.

Por otro, Miller (1978) dice que muchas veces no sabemos la verdadera extensión de una palabra; tenemos solamente nociones superficiales que bastan para la

comunicación social. Meara (1996) asegura que no es posible llegar a conocer todas las palabras de una lengua ni tan siquiera todas las acepciones de cada una de las palabras. Además, hay que tener en cuenta que el grado de aprendizaje de una palabra por parte de los aprendices de una L2 también es variable: una palabra se puede aprender parcialmente, se puede olvidar temporalmente, reaprender con el tiempo, olvidar para siempre.

Siguiendo a Jiménez Catalán (2002) podemos afirmar que otros especialistas en la materia diferencian distintos grados de conocimiento de una palabra. Al igual que ocurre en L1, el aprendiz de una L2 puede conocer una palabra a nivel **receptivo** pero no utilizarla a nivel **productivo**, conocimiento que es cambiante puesto que no sólo hay momentos en los que las palabras pueden estar inaccesibles sino que por otra parte las seguimos aprendiendo a lo largo de la vida. Reconocer las palabras requiere menos esfuerzo que usarlas, pero no debemos olvidar, que los estudiantes tienen que enfrentarse con cualquier palabra que se le ocurre usar al hablante nativo. Así mismo el conocimiento (competencia) de una palabra puede ser parcial tal y como ocurre con el hablante nativo.

En síntesis, estamos de acuerdo con Gómez Molina (2004a) en que la adquisición del significado de las palabras de la LM es un proceso constructivo que se consolida con el tiempo, la experiencia y la ayuda del contexto, sin olvidar que respecto a los tipos de codificación, la organización semántica es más eficaz que la fundada sobre categorías gramaticales o alfabéticamente.

4.1.1. Diferencias en la adquisición del vocabulario L1 y L2

Como podemos comprobar, casi todo el mundo adquiere a lo largo de su vida un vocabulario bastante amplio en su L1, muy amplio comparando con el vocabulario al que aspira la mayoría de los aprendices de una L2/LE.

Entre las razones por las que se adquiere la lengua materna, están: la necesidad (supervivencia y competencia social); el control, por parte del aprendiz, de su propio ritmo de aprendizaje; la exposición a una enorme cantidad de palabras y la posibilidad de oír repetidas veces las que aprende; la situación y el contexto que facilitan la colocación y elección de la palabra adecuada.

A diferencia del estudiante de una L2/LE, el niño que adquiere su primera lengua experimenta la satisfacción de poder hablar de lo que quiere puesto que sus capacidades cognitivas y necesidades comunicativas no sobrepasan sus medios de expresarse como las de un estudiante de L2/LE que ya tiene un conjunto de habilidades de aprendizaje y aptitudes especiales para aprender el idioma.

Por último, hay que subrayar que en caso del estudiante de una L2/LE, casi siempre el tiempo disponible para aprender el vocabulario es mucho más corto, por lo que son necesarios los atajos.

4.2. El desarrollo léxico en L2

La primera observación que cabe realizar a la hora de hablar del desarrollo del conocimiento léxico en L2 es que todavía es un proceso poco entendido. Morante Vallejo (2005:37), citando a de Bot, al respecto dice lo siguiente:

Mientras que las descripciones sobre qué significa una palabra son aún vagas la manera en que los aprendices adquieren este conocimiento es todavía menos comprendida. Se tiene que prestar más atención a las condiciones que aparentemente promueven o dificultan el proceso de adquisición, que al proceso en sí mismo.

En lo que se refiere a la adquisición del léxico, el aprendiz pasa por varias **etapas** del uso de vocabulario de la L2. Ellis (1984) dice que los estudios longitudinales nos dan un perfil fiable de la adquisición. El lingüista identifica 4 etapas. Se empieza con sólo vocabulario y el conocimiento que posee el aprendiz de cómo hacer llegar un mensaje sin gramática, como hacen las madres y los nativos que se dirigen a un extranjero. Con el paso del tiempo, se añaden más elementos, aparecen las preposiciones, el desarrollo morfológico, etc.

Las 4 etapas son:

1. Orden de palabras estándar, sea o no el de la LM. Hay omisión de elementos.

2. Orden variable más de acuerdo con las construcciones de la LM. Más elementos.
3. Desarrollo morfológico.
4. Adquisición de oraciones complejas.

Otros investigadores apoyan esta teoría. A modo de ejemplo, Givón (1979) considera que el desarrollo de una L2 se produce cuando es estudiante desplaza desde un uso pragmático del lenguaje (tópico / comentario) a un uso gramatical, en el que predominan estructuras compuestas de sujeto y verbo.

En cuanto a la adquisición de la L2 por niños, en las etapas iniciales predominan los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contexto habitual, los números, los verbos de carácter general y la adjetivación básica asociada con tamaños y colores. Las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser, sin embargo, mucho más escasas en el vocabulario infantil.

No hay que olvidar que el sujeto que aprende un idioma, cuenta ya con una distinción efectiva entre palabras de contenido y palabras funcionales. Esta clasificación es aplicada a la L2 y, como en la L1, el aprendiz accede a las primeras mediante un proceso guiado por la frecuencia de uso y por el valor designativo, en tanto que a las segundas accede bajo el control del procesador sintáctico del lenguaje (Gómez Molina, 2000).

El individuo desarrolla, pues, una serie de estrategias específicas destinadas a optimizar el proceso y generación del lenguaje natural.

En lo que se refiere a las características del proceso de adquisición del léxico de una L2/LE, uno de los aspectos más destacables es la búsqueda de equivalentes más o menos exactos a los disponibles en el lexicón nativo. En principio, parece que la comprensión de los nuevos vocablos de la LM pasa por su comparación con los términos análogos de la L1.

De ahí que, desde la Psicología cognitiva se defienda la idea que, al menos inicialmente, el aprendizaje de la L2 está asociado a las redes léxicas ya existentes en la L1. A medida que el aprendiz avanza en el dominio de la L2/LE, comienza a construir en su mente redes autónomas (Gómez Molina, 2000).

En síntesis, el desarrollo del lexicón de la L2 se concibe como el desarrollo de un

sistema de unidades relacionadas mediante asociaciones de diversa naturaleza, tanto de forma como de significado.

4.2.1. Factores que intervienen en el desarrollo léxico en L2

El individuo que inicia el proceso de adquisición de una L2 cuenta con un repertorio léxico variable correspondiente a su L1 y determinado, entre otros factores, por su edad, su formación académica y/o profesional, las técnicas de aprendizaje que utiliza, su estilo cognitivo, las estrategias, como también por su situación socioeconómica. Este hecho explica que el aprendiz tome como punto de referencia el vocabulario que ya ha asimilado en su L1 para intentar, a partir de él, cubrir sus necesidades léxicas en la L2.

Levenston (1979) hizo un estudio especial de los factores que afectan el crecimiento y la expansión del vocabulario de la L2. Distingue cuatro subcategorías:

- Características de la L1 y otros idiomas conocidos por el aprendiz.
- Características de la L2 (fonética, morfología, sintaxis, semántica).
- Características del aprendiz, personalidad, motivación, conocimientos previos.
- Características de la situación del aprendizaje.

4.2.1.1. *Influencia de la L1*

Tal como hemos dicho en el capítulo anterior, el estudiante de una L2 no empieza su proceso de adquisición desde cero. Igual que con cualquier otro tipo de conocimiento nuevo, las unidades léxicas de la L2 se pueden entender únicamente a través del conocimiento previo, es decir, el de la L1.

Según Swan (1997) una de las dificultades del desarrollo léxico en L2 es aprender los límites de la referencia de las palabras, es decir establecer la relación entre significado y forma de manera diferente a como está establecida en la L1. Como señala Morante Vallejo (2005), los estudiantes de segundas lenguas, a diferencia de los niños que aprenden una L1, ya saben categorizar y etiquetar. Por una parte, el hecho de que las culturas tengan mucho en común, por diferentes que sean, facilita el proceso de etiquetado. Por otra, las lenguas reflejan diferentes maneras de entender el mundo y etiquetar objetos y acontecimientos. Todo lo anterior lleva a la conclusión que el

aprendiz de lenguas tiene que de nuevo establecer los límites de la referencia.

En la literatura especializada (Swan,1997) se han enumerado varias combinaciones de relaciones entre palabras de la L1 y la L2. Vamos a mencionar algunas: la L1 y la L2 tienen palabras equivalentes, pero difieren en alguno de sus significados; la L1 y la L2 establecen divisiones conceptuales diferentes; tienen tanto la organización léxica como la conceptual distintas; las disimilitudes de organización conceptual se ven reflejados en la asignación de las categorías gramaticales; la L1 y la L2 comparten palabras con significado similar que se diferencian por el registro.

De todo lo que se ha dicho hasta ahora se desprende que el problema que tiene que afrontar el estudiante de una L2/LE es muy complejo. Además de aprender a conceptualizar de otra manera, tiene que aprender a usar palabras o combinaciones de palabras diferentes para expresar el mismo concepto en su lengua nativa, un concepto diferente o un componente diferente de un concepto.

Como se ha señalado, el desarrollo del léxico de la L2 empezará por la proyección del léxico de la L1 en la L2. Appel (1996), apunta cuatro posibilidades de **transferencia** (positiva / negativa de la forma y positiva / negativa de significado), dando a entender su complejidad debida a la necesidad de redefinición de muchas de las conexiones entre formas y significado.

En cuanto a las características individuales de personalidad y su efecto en el aprendizaje y uso del vocabulario, Levenston (1979) dice que las mentes flexibles aceptan más de una etiqueta para el mismo referente. Algunos aprendices prefieren guardar distancia entre los idiomas. Evitan las estructuras similares y las palabras afines. El aprendiz que acerca los dos idiomas se deleita en el uso de palabras afines e incluso se inventa otras nuevas.

Ponemos punto final a este apartado señalando que hay tres factores que militan en contra de la conversión de la adquisición de datos a los que los aprendices están expuestos:

1. Los aprendices evitarán las palabras que presenten dificultades fonológicas.
2. Los aprendices evitarán las palabras que presenten dificultades gramaticales (morfológicas o sintácticas).

3. Los aprendices evitarán las palabras -y significados- que presenten dificultad semántica.

El cuarto factor es un factor a favor:

4. Los aprendices preferirán palabras que se puedan generalizar para su uso en un gran número de contextos. En efecto sobregeneralizarán estas palabras, haciendo caso omiso de la restricciones de registro y “colocación”, falsificando relaciones de hiponimia, sinonimia y antonimia.

SEGUNDA PARTE:

ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 3

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación realizada se centra fundamentalmente en el desarrollo de la competencia léxica (aunque también abordamos algunos aspectos gramaticales básicos y de pronunciación) en español como L2 del alumnado inmigrante en edad escolar (niños y jóvenes) en Granada capital. Por tratarse de sujetos recientemente escolarizados en España se ciñe exclusivamente a la lengua oral. Es un estudio longitudinal (Colás Bravo, 1998) y, dentro de éste, un estudio de seguimiento (Cohen y Manion, 1990) que nos permite recoger de forma objetiva información sobre los aspectos que nos interesan. Es una investigación empírica, pues indaga en el contexto en el que se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje, e interpretativa porque nos permite su comprensión, aunque el objeto de estudio sólo corresponda a una parte de esa realidad.

1. Objetivos

A través de nuestra investigación nos proponemos las siguientes metas:

- Conocer el desarrollo léxico básico del alumnado citado, tras un semestre de escolarización, en una situación de inmersión total.
- Observar el conocimiento de determinados aspectos gramaticales (empleo del artículo) y la pronunciación en el uso de las piezas léxicas que conoce y emplea.
- Comprobar qué factores (edad, L1, tiempo de estancia en España, etc.) han podido incidir en ese desarrollo.

2. Metodología

2.1. Población y muestra

Entendemos por “población” el conjunto finito o infinito de individuos, seres u objetos a los que se dirige el estudio (Santisteban, 1990). En nuestro caso, la población está constituida, por una parte, por el alumnado inmigrante que cursa la enseñanza obligatoria en la ciudad de Granada (Primaria y Secundaria) cuya lengua materna no es el español y necesita apoyo lingüístico; por otra parte, tendremos en cuenta también al profesorado que lo atiende.

En lo que se refiere a la **población** de alumnado inmigrante, a partir de los datos todavía no publicados conseguidos en la Consejería de Educación, hemos calculado que en Granada capital durante el curso escolar actual 2006-2007 el número total (con o sin necesidad de apoyo lingüístico) de niños y jóvenes escolarizados en los centros de Educación Primaria y Secundaria, nacidos fuera de España y cuya lengua materna no es el español, oscila en torno a 609 personas. En cuanto al profesorado ATAL, son 5 los profesionales que ejercen en la ciudad de Granada y 2 los que trabajan en el área metropolitana.

La **muestra** la hemos seleccionado de forma aleatoria entre la población escolarizada que no conoce aún el español y necesita apoyo lingüístico compensatorio. Cursan sus estudios en ocho centros distintos de educación obligatoria de los niveles citados (siete públicos y uno concertado), ubicados en el centro y la periferia de la ciudad, donde pasan una media de cinco horas diarias en contacto exclusivo con el español y, a la vez, reciben una clase compensatoria de E/L2, que oscila entre dos y seis horas semanales, según el centro. En un primer momento contábamos con un total de 30 individuos, pero sufrimos el inconveniente que en toda muestra real puede acontecer: la mortalidad de la misma. En efecto, debimos prescindir de ocho sujetos que no realizaron la segunda de las pruebas, debido a que causaron baja en los centros por el traslado de la familia a otros lugares de la Península, algo muy común en la población que nos ocupa. De esta manera, la muestra final de los discentes quedó reducida a 22 sujetos, de los que 10 eran chicos y 12 chicas. De todos ellos, 9 tenían entre 7 y 10 años y 13 oscilaban entre 11 y 16 años. En relación con la lengua de origen, la muestra era muy variada: para 10, el árabe (en alguno de sus dialectos) era la L1; 6 hablaban chino y 2 ruso; 4 hablaban inglés, noruego, ucraniano y wolof, respectivamente.

En cuanto al profesorado, contamos con 4 sujetos, tres mujeres y un hombre. 3 de ellos pertenecían al grupo de los denominados ATAL.

2.2. Instrumentos utilizados

Para la recogida de la información, dados los objetivos eminentemente descriptivos que guían el presente estudio, ha sido aplicada la técnica de la encuesta oral, elaborada a partir de la consulta y estudio de instrumentos similares utilizados en trabajos sobre el alumnado inmigrante.

Para poder lograr nuestros objetivos, elaboramos un cuestionario piloto para el alumnado y dos para el profesorado con el fin de recoger la información personal y de opinión que necesitábamos de ambos para nuestra investigación. A continuación los sometimos al juicio de siete expertos en el tema, y con las aportaciones recibidas revisamos las preguntas y volvimos a redactar los cuestionarios definitivos.

El cuestionario para el alumnado (Anexo I) quedó estructurado en dos partes totalmente diferenciadas: la que concierne a los datos personales, familiares y académicos, y la de los datos de opinión acerca del español, los españoles y España. Consta en total de 20 ítems. Al profesorado, por su parte, dirigimos dos cuestionarios diferentes: en el primero (Anexo II), solicitábamos datos del centro de desempeño (ítems 1 a 4), así como los datos profesionales (ítems 5 a 13). La segunda encuesta (Anexo III) se componía de 7 preguntas de opinión sobre el alumnado.

Confeccionamos así mismo una prueba para valorar el léxico (Anexo IV). Conscientes de la complejidad que comporta el concepto de competencia léxica y del problema que plantea el criterio de medición en la evaluación educativa, así como de las restricciones de orden metodológico que impone la comparación de resultados, la estructuramos en cuestiones relativas a cuatro bloques temáticos fundamentales que conciernen al léxico usual: “Saludos y datos personales”, “Mi escuela: mi aula y mi estuche”, “Los colores” (relacionado con el anterior) y “El cuerpo humano y sus cualidades”. Elegimos estos temas por ser muy cercanos a la realidad estudiantil y por formar parte del léxico habitual. El primero abarcaba, como su nombre indica, la forma de saludo básica y preguntas de información personal. El segundo, a su vez, constaba de dos partes: en primer lugar, debían identificar objetos relacionados con la escuela (“Reconoce y sabe mostrar”) y abarcaba vocablos de uso común en el aula; además, el sujeto debía nombrar el objeto que sacaba de un estuche y decir su

utilidad. En esta última parte se controlaba así mismo la pronunciación y el uso correcto del artículo. El tercer tema de la prueba del léxico, relacionado en gran medida con el anterior, versaba sobre los nombres de los colores: debían aplicar la denominación correspondiente al objeto que sacaban del estuche y se controlaba su pronunciación. Para “El cuerpo humano y sus cualidades”, debían reconocer, saber mostrar y nombrar las que el encuestador señalaba. Se anotaba así mismo la pronunciación y el uso del artículo.

2.3. Procedimientos

La recogida de datos la llevamos a cabo en dos momentos diferentes del curso académico actual. La primera intervención tuvo lugar en la segunda quincena del mes de noviembre de 2006, momento en que obtuvimos los datos personales y de opinión del alumnado, así como los del centro y algunos datos del profesorado. Los docentes, además, debían cumplimentar un cuestionario de opinión sobre cada uno de los alumnos de la muestra. Fue también en ese momento cuando pasamos por vez primera la prueba del léxico al alumnado (*pretest*), y transcurridos seis meses, en la segunda semana de mayo de 2007, la repetimos al mismo alumnado (*postest*) con objeto de comprobar la progresión lograda en este tiempo de escolaridad.

Debemos señalar que los datos de la encuesta a los alumnos los obtuvimos por medio de entrevistas orales individualizadas, cerciorándonos de que comprendían las preguntas que, a medida que respondían transcribíamos. Desistíamos de un ítem cuando no lo entendían y pasábamos al siguiente. Algunos datos tuvimos que preguntarlos al profesorado ya que ellos no sabían contestar. La crítica principal fue el excesivo tiempo en la tarea (oscilaba entre 30-40 min.).

Previamente a la aplicación de las pruebas en sus dos fases, nos pusimos en contacto con la dirección de los diferentes centros escolares y con los profesores ATAL o los encargados de los chicos. En la primera ocasión les proporcionamos las razones del estudio de forma oral, a la vez que dejábamos constancia en una carta de presentación en la que también les agradecíamos su colaboración. En todos los casos aceptaron de buen grado y nos facilitaron las fechas para realizar las pruebas.

2.4. Variables empleadas

2.4.1. Variables del alumnado

2.4.1.1. Variables de identificación

Nos permiten conocer las características generales de los sujetos y constituyen algunas de las *variables independientes*. En función del proceso experimental, hemos operado con las siguientes: sexo, edad, lugar de residencia, tiempo de estancia en España, lengua nativa (L1), conocimiento de otras lenguas extranjeras y lengua que se habla en el medio familiar y con los amigos. Abarcan 8 ítems. (Anexo I)

2.4.1.2. Variables de opinión

Nos permiten conocer el juicio de los sujetos sobre las cuestiones enunciadas y son, así mismo *independientes*. Hemos distinguido las siguientes: la dificultad de la lengua española, la opinión de los españoles y la idea de volver a su país natal o de quedarse en España. Abarca 4 ítems. (Anexo I)

2.4.1.3. Variables de información

Las conforman los cuestionarios sobre el léxico y constituyen las *variables dependientes* que nos permiten obtener datos sobre los conocimientos de los sujetos sobre los cuatro temas que les preguntamos. El primer bloque temático, “Saludos y datos personales”, se compone de 4 ítems (responde al saludo adecuadamente, dice su nombre, edad y país de origen). En el segundo, “Mi escuela: mi aula y mi estuche”, hemos distinguido, según explicamos con anterioridad, varias partes con sus respectivas variables. En la primera, “Reconoce y sabe mostrar” consideramos diez ítems (mochila, mesa, pizarra, libro, cuaderno, lápiz, bolígrafo, pegamento, regla y clip). En la siguiente, que consistía en sacar utensilios de un estuche, reconocerlos, denominarlos, etc., constaba de 6 variables (rotulador, goma, tijeras, sacapuntas, lápices de colores y clip). El tercer tema, “Los colores” (los reconoce y sabe decirlos, los pronuncia correctamente, y sabe nombrar un objeto según el color), contenía otras 10 variables (blanco, negro, rojo, verde, azul, amarillo, morado, naranja rosa y gris), y una respuesta abierta (otros colores que conoce). El último tema, “El cuerpo humano y sus cualidades” abarcaba tres partes: “Reconoce y sabe mostrar” y “Sabe decir para qué se emplea”, ambas con los mismos 10 ítems (cabeza, nariz, cejas,

frente, mejilla, brazo, codo, pierna, espalda y pie) y una tercera en la que debía nombrar la parte que se le mostraba (rodilla, mano, diente, dedo, boca, lengua, ojos, oreja, cuello y tobillo), esto es, 10 variables en la que se controlaba, además del reconocimiento y denominación, la pronunciación y el uso del artículo. (Anexo IV)

2.4.2. Variables del profesorado

2.4.2.1. *Variables de identificación*

Son *variables independientes* mediante las que conocemos los datos relativos al centro y la disponibilidad o no de profesorado específico para la enseñanza del español a los inmigrantes (ítems 1 a 4), así como los datos personales y académicos de los docentes que atendían a este alumnado y el material utilizado (ítems 5 a 13). (Anexo II)

2.4.2.2. *Variables de opinión sobre el alumnado*

Nos aportan la opinión del profesional especialista respecto a los discentes que atiende tanto en el plano académico como en las relaciones que mantienen con los compañeros y los profesores. Son de este tipo los 7 ítems independientes de la encuesta al profesorado sobre sus alumnos. (Anexo III)

3. Estudio estadístico

Una vez recogidos los cuestionarios procedimos a su numeración y a la codificación de los valores posibles de las variables, para lo cual asignamos un número a cada uno de los valores. Tras esta operación transcribimos los datos en hojas de codificación diseñadas previamente, en cuyas cabeceras separamos los campos debidamente y en las filas registramos los datos de cada uno de los sujetos de la muestra. Finalizado el proceso grabamos los datos para su tratamiento estadístico.

El análisis de los datos lo hemos realizado con el paquete estadístico SPSS (versión 14.0) para Windows y ha tenido varias fases: en primer lugar, obtuvimos las tablas de frecuencias para cada variable; a continuación realizamos el estudio de los datos del *pretest* y más tarde del *posttest*, tras lo cual pudimos observar las diferencias entre los dos momentos. Por último, llevamos a cabo asociaciones estadísticas de algunas variables independientes con las dependientes para observar cómo éstas se

comportaban en relación con aquéllas. Empleamos técnicas estadísticas descriptivas de porcentaje y cálculo de media.

4. Resultados

4.1. Descripción de los resultados

En las páginas que siguen mostramos los datos obtenidos en la investigación. En primer lugar expondremos los relativos al alumnado (datos personales y de opinión) y a continuación los de los centros y del profesorado (sobre sí mismos y sobre sus alumnos). Dejamos para el final los datos concernientes al léxico ya que, como señalamos en el apartado dedicado a los instrumentos, contamos con los del *pretest* y los del *postest* para los cinco núcleos temáticos que abordamos y constituyen el eje de nuestro trabajo.

4.1.1. Resultados del alumnado

4.1.1.1. Datos de identificación

En cuanto al sexo, 10 son chicos (45,5%) y 12 chicas (54,5%) y sus edades oscilan entre los 7 y los 13 años (9 de ellos tienen menos de 10 años -40,9%- y 13 10 o más de 10 -59,1%). En lo que se refiere al lugar de residencia, la mayor parte de ellos vive con sus padres (63,6%) o con uno de ellos (13,6%), aunque también los hay que conviven con otros familiares (4,5%) o en casas de acogida (18,2%). El tiempo de estancia en España varía: muy pocos superan el año (22,7%), la mayoría lleva entre 2 y 4 meses (40,9%), otros entre 5 y 7 meses (13,6%), algunos entre 8 y 12 meses (18,2). Los que acaban de llegar y llevan menos de un mes en España representan sólo el 4,5% de la muestra.

En lo que se refiere a la lengua materna, el árabe corresponde a 10 sujetos (45,5%); el chino, a 6 (27,3%); 3 sujetos hablan lenguas eslavas (ruso o ucraniano) (13,6%); por último, el wolof, el noruego y el inglés obtienen el 4,5% cada una de ellas. Además de su lengua de origen (y en algún caso, de algún modo también, la española), conocen otra L2 12 sujetos (54,5%), frente a 10 (45,5%) que no hablan más que la propia. En lo que se refiere a la lengua de uso en la familia y con los amigos, 15 personas (68,2%) en casa generalmente usan su L1; 2 sujetos (9,1%) se comunican en español, y 5 individuos (22,7%) lo hacen en las dos lenguas.

En las tablas 1 y 2 que incluimos a continuación, recogemos los porcentajes indicados para cada variable.

Tabla 1. Datos de identificación del alumnado (1)

Sexo		Edad		Residencia			
<i>H</i>	<i>M</i>	<i><10</i>	<i>≥10</i>	<i>Padres</i>	<i>Casa monoparental</i>	<i>Casa acogida</i>	<i>Otros familiares</i>
45,5%	54,5%	40,9%	59,1%	63,6%	13,6%	18,2%	4,5%

Tabla 2. Datos de identificación del alumnado (2)

Lengua de origen					Lengua de uso			Otra L2	
<i>Árabe</i>	<i>Chino</i>	<i>Eslavas</i>	<i>Wolof</i>	<i>Otras lg. europeas</i>	<i>L1</i>	<i>Español</i>	<i>Ambas</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>
45,5%	27,3%	13,6%	4,5%	9%	68,2%	9%	22,7%	54,4%	45,5%

4.1.1.2. Datos de opinión

A la pregunta sobre la dificultad para aprender español respondieron del siguiente modo: el 18,2% consideraba que era una lengua muy fácil; el 22,5% que era fácil; el 31,8% regular y otro 22,5% difícil. El resto no pudo contestar por no entender la pregunta. Otra cuestión que nos interesaba era la opinión acerca de los españoles, a la que la mayoría respondió que muy buena (63,6%), el 13,6% tenía buena opinión; y mala o muy mala el 9,1%. El 13,6% no pudo contestar. Por otra parte, el 77,3% de los alumnos admite que les gusta mucho vivir en España y al 13,6% bastante; el 4,5% no sabe y otro 4,5% señala que no mucho. No obstante, al 31,8% le gustaría mucho volver a su país, aunque el mismo porcentaje admite que no, el 9,1% dice que no mucho o no lo sabe; el 9,1% no supo responder de ninguna manera.

Tabla 3. Datos de opinión del alumnado

Dificultad			Opinión sobre españoles		Gusta vivir en España			Volver a su país		
<i>Fácil o Muy F</i>	<i>Regular</i>	<i>Difícil</i>	<i>Buena o Muy b.</i>	<i>Mala o Muy m.</i>	<i>Mucho</i>	<i>Bastante</i>	<i>No mucho</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>No mucho</i>
40,7%	31,8%	22,5%	77,2%	9%	77,3%	13,6%	9%	31,8%	31,8%	9%

4.1.2. Resultados del profesorado

4.1.2.1. Datos del centro

Tal como dijimos, hemos trabajado con el alumnado de ocho centros educativos, de los que 7 eran centros públicos y 1 concertado, que se ubican en el centro y en la periferia en la misma proporción (50%). Todos ellos cuentan con profesorado de apoyo que atiende al alumnado inmigrante en el aprendizaje del español en intervalos que oscilan entre 3 y 4 horas (78,3%) y 5-6 horas (21,7%) a la semana.

Tabla 4. Datos de los centros

Tipo de Centro		Zona		Profesor de apoyo		Horas semanales	
<i>Público</i>	<i>Privado</i>	<i>Centro</i>	<i>Periferia</i>	<i>Sí</i>	<i>No</i>	<i>3-4</i>	<i>5-6</i>
75%	25%	50%	50%	100%	0%	78,3%	21,7%

4.1.2.2. Datos del profesorado

El profesorado entrevistado (4 personas) era, en su mayoría, femenino (75%). A su vez, tres (75%) pertenecían a las denominadas aulas ATAL y sólo uno no tenía este carácter. El alumnado que atendían pertenecía a los ciclos primero y segundo de Primaria (68,2%) y al primer ciclo de la ESO (31,82%), que agrupaban en un número no superior a cinco (50%), o entre 6 y 10 (50%), según el número que hubiera en el centro. La experiencia profesional de estos docentes oscila entre 11 y 15 años (50%); 16 y 20 años (25%) y más de 20 años (25%). No obstante, enseñando específicamente español a inmigrantes sólo una persona (25%) lleva más de 5 años, el resto no alcanza los cinco años de experiencia en español como L2. En cuanto a la formación, encontramos que el 50% no es profesor de español sino especialista en un idioma extranjero (licenciado o diplomado); así mismo, el 25% afirma haber cursado un máster; pero también el 75% ha realizado algún curso impartido por un organismo oficial (75%). Asimismo 2 (50%) aseguran que su formación es autodidacta. En cuanto a la metodología, el porcentaje se reparte de modo idéntico entre los que confiesan que es variada, según las necesidades del alumnado (50%), y los que emplean un enfoque por temas (50%), y se valen de material confeccionado por ellos mismos (100%), aunque 3 profesores (75%) emplean, además, material informático.

En las tablas que siguen exponemos estos datos para su mayor claridad:

Tabla 5. Datos del profesorado (1)

Sexo		Tipo		Curso de alumnos		Alumnos/grupo	
Hombre	Mujer	ATAL	Otro	Primaria	ESO	>5	≤5
25%	75%	75%	25%	68,2%	31,8%	50%	50%

Tabla 6. Datos del profesorado (2)

Experiencia en general		Experiencia en E/L2		Formación específica en E/L2				Metodología		Materiales	
11-15	>15	>5	≤5	Máster	Cursos	Autodid.	L2	Variada	Temas	Confecc.	Inform.
50%	50%	25%	75%	25%	75%	50%	50%	50%	50%	100%	75%

4.1.2.3. Datos de opinión del profesorado sobre el alumnado

En opinión del profesorado, el 50% alumnado inmigrante siempre se adapta al aula con facilidad; el 31,8% casi siempre y el 18,2% a veces. Tampoco suele faltar a clase, el grado de absentismo escolar es muy bajo para el 81,8%, aunque lo señalan como mediano para el 13,6%, y alto para el 4,5%

En la evaluación inicial, el 50% de los sujetos presentó un nivel cero de conocimiento oral de la lengua, el 36,4% tenía un nivel inicial; el 9,1% intermedio y el 4,5% alto. Estos datos apenas variaron en relación con la lengua escrita ya que el 54,5% de los sujetos tenía nivel cero; el 36,4% nivel inicial; el 9,1% intermedio. Preguntados por el rendimiento que observan en el alumno, consideran que el 40,9% tiene rendimiento normal; el 27,3% muy alto; 13,6% bajo; el 9,1% alto y otro 9,1% muy bajo.

Las relaciones que mantienen con los compañeros españoles suelen ser muy buenas para el 40,9% de los sujetos; buenas para el 36,4% y normales para el 13,6%. Sólo 2 alumnos (9%) no mantienen relación alguna con los niños españoles. También tienen buenas relaciones con sus profesores (50%) que llegan a ser muy buenas para el 45,5%, normales son para el 4,5%.

Tabla 7. Opinión del profesorado sobre sus alumnos inmigrantes (1)

Se adapta fácilmente		Absentismo escolar			Evaluación Inicial						
					Lengua oral				Lengua escrita		
Siempre/casi s.	A veces	Muy bajo	Medio	Alto	Cero	Inicial	Intermedio	Alto	Cero	Inicial	Intermedio
81,8%	18,2%	81,8%	13,6%	4,5%	50%	36,4%	9,1%	4,5%	54,5%	36,4%	9,1%

Tabla 8. Opinión del profesorado sobre sus alumnos inmigrantes (2)

Rendimiento escolar			Relaciones				
			Compañeros españoles			Profesorado	
<i>Alto/ Muy alto</i>	<i>Normal</i>	<i>Bajo / Muy buena</i>	<i>Buenas / M buenas</i>	<i>Normales</i>	<i>Ninguna</i>	<i>Buenas/ M buenas</i>	<i>Normales</i>
36,4%	40,9%	22,7%	77,3%	13,6%	9%	95,5%	4,5%

4.1.3. Resultados de la prueba de léxico

Exponemos en este apartado los datos obtenidos en el *pretest* y en el *postest*, y presentamos al final de cada uno de los temas tratados una tabla comparativa con los resultados de ambas pruebas, con objeto de poder observar mejor las diferencias entre ambos momentos.

- **Saludos y datos personales**

En esta prueba hemos trabajado con cuatro preguntas. En el *pretest*, la totalidad (100%) del alumnado sabía responder a un saludo y decir su nombre, en cambio, preguntados por la edad, 21 alumnos (95,5%) fueron capaces de dar la respuesta correcta, lo mismo ocurrió con la pregunta acerca de la procedencia: 21 (95,5%) sabían responder correctamente. En el *postest*, la totalidad del alumnado sabía responder correctamente a todas las preguntas que les plantamos.

Tabla 9. Resultado: Saludos y datos personales

	<i>Pretest</i>	<i>Postest</i>
Responde al saludo adecuadamente	100%	100%
Dice su nombre	100%	100%
Dice su edad	95,5%	100%
Dice su procedencia	95,5%	100%

- **Mi escuela: mi aula y mi estuche**

- Reconoce y sabe mostrar

Dirigimos nuestra atención al conocimiento y manejo de las siguientes palabras: *mochila, mesa, pizarra, libro, cuaderno, lápiz, bolígrafo, pegamento, regla y clip*.

Conforme a los datos obtenidos, la palabra *bolígrafo* la reconocieron todos (100%); *mochila, mesa, libro y lápiz* 21 personas (95,5%). Con las palabras *pizarra, cuaderno y regla* estaban familiarizados 17 alumnos (77,3%), con *pegamento* 16

(72,7%), y *clip* la conocían sólo 10 personas (45,5%). En el *postest*, *bolígrafo*, *mesa*, *pizarra*, *libro*, *lápiz*, *bolígrafo*, *pegamento* las reconocieron todos (100%); *regla* 21 personas (95,5%). Con la palabra *clip* estaban familiarizados 15 alumnos (68,2%).

Tabla 10. Resultado: Mi escuela: mi aula y mi estuche (1)

Objeto	Reconoce y sabe mostrar	
	Pretest	Postest
<i>Mochila</i>	95,5%	100%
<i>Mesa</i>	95,5%	100%
<i>Pizarra</i>	77,3%	100%
<i>Libro</i>	95,5%	100%
<i>Cuaderno</i>	77,3%	90,9%
<i>Lápiz</i>	95,5%	100%
<i>Bolígrafo</i>	100%	100%
<i>Pegamento</i>	72,7%	100%
<i>Regla</i>	77,3%	95,5%
<i>Clip</i>	45,5%	68,2%

➤ Reconoce y sabe decir

En esta prueba pedíamos que nombraran los objetos que les íbamos enseñando. Las palabras con las que hemos trabajado eran en total 6: *rotulador*, *goma*, *sacapuntas*, *lápices de colores*, *tijeras*, *clip*.

Según la información obtenida, *goma* la reconocieron y sabían decir 21 personas (95,5%), *tijeras* 20 (90,9%), la palabra *lápices de colores* 19 alumnos (86,4%), *sacapuntas* 18 personas (81,8%), 7 sujetos (31,8%) conocían las palabras *rotulador* y *clip*. En los resultados del *postest* encontramos que *goma* y *lápices de colores* las reconocieron y sabían decir 22 personas (100%), *sacapuntas* 21 (95,5%), *rotulador* 15 alumnos (68,2), 13 sujetos (59,1%) conocían la palabras *clip*.

➤ Pronuncia correctamente

En esta prueba controlábamos la pronunciación de los objetos nombrados en la prueba anterior. Los resultados son como siguen: todos los alumnos que conocían la palabra *goma* la pronunciaron correctamente; el término *lápices de colores* lo manejaban bien 18 personas (81,8%), *sacapuntas* 17 alumnos (77,3%), *tijeras* 12 (54,5%) personas, *rotulador* 6 (27,3%) y la palabra *clip* 4 alumnos (18,2%). En el *postest*, los alumnos que conocían las palabras *goma* y *lápices de colores* las pronunciaron correctamente; el término *sacapuntas* lo manejaban bien 19 personas

(86,4%); *tijeras* 18 alumnos (81,8%), *rotulador* 16 (68,2%) personas, y la palabra *clip* 11 alumnos (50%).

➤ Emplea el artículo

Aquí medíamos el empleo del artículo (determinado o indeterminado, indistintamente). Los resultados son los siguientes: la palabra *rotulador* nunca apareció con artículo; *goma* fue usada con el artículo por 7 estudiantes (31,8%); a *tijeras* le acompañaba el artículo 2 veces (9,1%) correctamente y 4 veces (18,2%) incorrectamente; *sacapuntas* 2 veces (9,1%) correctamente y 3 veces (13,6%) incorrectamente; *lápices de colores* 3 veces (13,6%) y, por último, *clip* 2 veces (9,1%). Al analizar el *postest*, observamos que *goma* fue usada con el artículo por 13 estudiantes (59,1%); *rotulador* por 11 (50%); a *clip* le acompañaba el artículo 5 veces (22,7%); *sacapuntas* 2 veces (9,1%); y, por último, en *lápices de colores* y *tijeras* 1 vez (4,5%).

➤ Dice la utilidad del objeto

En esta prueba, a través de la pregunta “¿Para qué sirve?” queríamos saber si los estudiantes eran capaces de decir la utilidad del objeto en cuestión.

Los datos que hemos obtenido en el *pretest* son los siguientes: en cuanto a la palabra *rotulador* 5 personas (22,7%) supieron dar una respuesta aceptable, con la palabra *goma* recibimos 14 respuestas (63,6%) correctas, 11 alumnos (50%) sabían decir para qué sirven las *tijeras*, 5 alumnos (22,7%) el *sacapuntas*, con *lápices de colores* obtuvimos una respuesta correcta de 10 alumnos (45,5%) y con *clip* de 2 personas (9,1%). En la segunda prueba, la totalidad del alumnado sabía decir para qué sirven los *lápices de colores*; en cuanto a las palabras *goma* y *tijeras* 20 personas (90,9%) supieron dar una respuesta aceptable; con *rotulador* recibimos 14 respuestas (63,6%) correctas; y por último, 8 alumnos (36,4%) sabían decir para qué sirve el *clip*.

Tabla 11. Resultado: Mi escuela: mi aula y mi estuche (2)

Objeto	Sabe decir		Pronuncia		Artículo*		Utilidad *	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
<i>Rotulador</i>	31,8%	68,2%	27,3%	68,2%	0%	50%	22,7%	63,6%
<i>Goma</i>	95,5%	100%	95,5%	100%	31,8%	59,1%	63,6%	90,9%
<i>Sacapuntas</i>	81,8%	95,5%	77,3%	86,4%	9,1%	9,1%	22,7%	54,5%
<i>Lápices de colores</i>	86,4%	100%	81,8%	100%	13,6%	4,5%	45,5%	100%
<i>Tijeras</i>	90,9%	100%	54,5%	81,8%	9,1%	4,5%	50%	90,9%
<i>Clip</i>	31,8%	59,1%	18,2%	50%	9,1%	22,7%	9,1%	36,4%

*del total de la muestra

- **Los colores**

- Reconoce y sabe decir

En esta parte de la prueba hemos trabajado con 10 colores: *blanco, negro, rojo, verde, azul, amarillo, naranja, morado, rosa y gris*.

Los resultados que hemos obtenido son los siguientes: los cinco primeros colores, a saber: el *blanco, negro, rojo, verde y azul* fueron reconocidos y nombrados por 21 alumnos (95,5%); el *rosa y gris* por 19 personas (86,4%), el *amarillo* por 17 (77,3%), el *naranja* por 16 (72,7%) y, por último, el *morado* por 14 personas (63,6%). En el *postest*, los colores *blanco, negro, rojo, verde, azul, amarillo y naranja* fueron reconocidos y nombrados por la totalidad del alumnado; *rosa y gris* por 21 personas (95,5%); y, por último, *morado* por 20 alumnos (90,9%).

- Pronuncia correctamente

En esta prueba hemos controlado la corrección de la pronunciación de los colores previamente reconocidos.

El estudio nos ha proporcionado los siguientes datos: en cuanto a los colores a *blanco, rojo y azul*, 20 alumnos (90,9% del total del alumnado) de los que pasaron la prueba anterior pronunciaron bien esas palabras; *negro, verde y rosa*, 18 alumnos (81,8%); *amarillo y gris*, 17 alumnos (77,3%); *naranja*, 14 (63,6%), y por último *morado* 13 personas (59,1%). En el *postest*, los 22 sujetos pronunciaron bien las palabras *rojo, amarillo y azul* (100%); *rosa*, 21 alumnos (95,5%); *blanco, negro, verde, naranja, morado y gris*, 20 personas (90,91%).

- Dice un objeto de este color

Con la pregunta “¿Conoces algún objeto de este color?” queríamos saber si el estudiante era capaz de nombrar otro objeto, aparte de los que estaban en la mesa durante la prueba.

En la prueba inicial, conseguimos los siguientes datos: para los colores *blanco y rosa*, 19 personas (86,4% de la totalidad de la muestra) nombrar un objeto del color dado; en cuanto a los colores *negro, verde y azul*, 18 estudiantes (81,8%); *rojo*, 17 personas (77,3%); *gris*, 15 alumnos (68,2%); *naranja*, 13 (59,1%); y *amarillo y morado*, 12 alumnos (54,5%). En el *postest*, para los colores *blanco, negro, rojo, verde, azul, amarillo y naranja*, 22 personas (100%) supieron nombrar un objeto del

color dado; para *rosa* y *gris*, 21 estudiantes (95,5%); y para *morado* 20 personas (90,9%).

Tabla 12. Resultado: Los colores

Color	Sabe decir		Pronuncia*		Dice un objeto *	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
<i>Blanco</i>	95,5%	100%	90,9%	90,9%	86,4%	100%
<i>Negro</i>	95,5%	100%	81,8%	90,9%	81,8%	100%
<i>Rojo</i>	95,5%	100%	90,9%	100%	77,3%	100%
<i>Verde</i>	95,5%	100%	81,8%	100%	81,8%	100%
<i>Azul</i>	95,5%	100%	90,9%	100%	81,8%	100%
<i>Amarillo</i>	77,3%	100%	77,3%	100%	54,5%	100%
<i>Naranja</i>	72,7%	100%	63,6%	63,6%	59,1%	100%
<i>Morado</i>	63,6%	90,9%	59,1%	59,1%	54,5%	90,9%
<i>Rosa</i>	86,4%	95,5%	81,8%	95,5%	86,4%	95,5%
<i>Gris</i>	86,4%	95,5%	77,3%	77,3%	68,2%	95,5%

*del total de la muestra

- **El cuerpo humano y sus cualidades**

- Reconoce y sabe mostrar

Con esta prueba pretendíamos observar el conocimiento pasivo de las palabras en cuestión. Hemos trabajado con los siguientes vocablos: *cabeza*, *nariz*, *cejas*, *frente*, *mejillas*, *brazo*, *codo*, *pierna*, *espalda* y *pie*.

Los resultados son como siguen: 21 personas (95,5%) sabían mostrar la *cabeza* y el *pie*; en cuanto a la *nariz* y la *pierna*, 20 alumnos (90,9%) nos dieron una respuesta correcta; el *brazo*, 15 (68,2%); el *codo* y las *cejas*; 11 estudiantes (50%); la *frente*, 10 personas (45,5%); la *espalda*, 9 (40,9%); y por último, las *mejillas*, era una palabra reconocida sólo por 6 alumnos (27,3%). En la segunda prueba, *el postest*, la totalidad del alumnado supo mostrar la *cabeza*, el *brazo* y la *nariz*; 21 personas (95,5%) la *pierna* y el *pie*; en cuanto a las *cejas*, 19 alumnos (86,4%) nos dieron la respuesta correcta; la *espalda* 18 (81,8%); la *frente* y el *codo* *brazo*, 17 (77,3%); y por último, las *mejillas*, fue una palabra reconocida por 13 alumnos (59,1%).

- Dice la utilidad

Con esta prueba queríamos comprobar si los alumnos eran capaces de responder a la siguiente pregunta: “¿Para qué sirve esta parte de cuerpo?”.

Los resultados son los siguientes: 16 alumnos (72,7% de total de la muestra) sabían decir la utilidad del *pie*; en cuanto a la *cabeza* y la *pierna*, hemos obtenido 13

respuestas correctas (59,1%); 11 alumnos (50%) sabían decir para qué sirve el *brazo*; la *nariz*, 8 (36,4%); la *espalda*, 7 (31,8%); la *frente*, 6 (27,3%); el *codo*, 4 (18,2%); las *mejillas*, 3 (13,6%); y, por último, las *cejas*, sólo 2 personas (9,1%) sabían dar la utilidad de esta parte del cuerpo. En el postest, 20 alumnos (90,9% de la total de la muestra) sabían decir la utilidad de la *cabeza* y del *brazo*; de la *pierna* y del *pie*, 19 (86,4%); 15 alumnos (68,2%) sabían decir para qué sirve la *nariz*; para la *espalda* sólo respondieron 14 (63,6%); la *frente*, 12 (54,5%); el *codo*, 10 (45,5%); las *mejillas*, 9 (40,9%); y, por último, 6 personas (27,3%) supieron la utilidad de las *cejas*.

Tabla 13. Resultado: El cuerpo humano (1)

Parte del cuerpo	Sabe mostrar		Dice la utilidad*	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest
<i>Cabeza</i>	95,%	100%	59,1%	90,9%
<i>Nariz</i>	90,9%	100%	36,4%	68,2%
<i>Cejas</i>	50%	86,4%	9,1%	27,3%
<i>Frente</i>	45,5%	77,3%	27,3%	54,5%
<i>Mejillas</i>	27,3%	59,1%	13,6%	40,9%
<i>Brazo</i>	68,2%	100%	50%	90,9%
<i>Codo</i>	50%	77,3%	18,2%	45,5%
<i>Pierna</i>	90,9%	95,5%	59,1%	86,4%
<i>Espalda</i>	40,9%	81,8%	31,8%	63,6%
<i>Pie</i>	95,5%	95,5%	72,7%	86,4%

*del total de la muestra

➤ **Reconoce y sabe decir**

En este apartado hemos trabajado con la siguientes palabras: *rodilla, mano, dedo, diente, boca, lengua, ojos, oreja, cuello y tobillo*, hemos obtenido la siguiente información: 20 sujetos (90,9%) sabían decir las palabras *boca, mano* y *ojo*; *dedo* y *oreja*, 19 estudiantes (86,4%); *lengua*, 18 (81,8%); *diente*, 16 (72,7%); *cuello*, 15 (68,2%); y *tobillo*, 2 personas (9,1%). En el *postest*, todos reconocieron y supieron decir las palabras *mano, dedo, boca, ojos* y *oreja*, 21 estudiantes (95,5%) *diente* y *lengua*; 19 (86,4%) *cuello*; 14 (63,6%) *rodilla*; y, 3 personas (13,6%) *tobillo*.

➤ **Pronuncia correctamente**

Aquí nos hemos interesado por la pronunciación de las palabras anteriormente reconocidas. Los datos que hemos conseguido son los siguientes: 20 alumnos (90,9% de la totalidad de la muestra) pronunciaron correctamente las palabras *mano* y *boca*; 18 (81,8%) la palabra *ojo*; en cuanto a las palabras *dedo*,

lengua y oreja, hemos obtenido 17 respuestas correctas (77,3%); *diente*, 16 (72,7%); *cuello*, 12 (54,5%); *rodilla*, 8 (36,4%); por último, *tobillo* sólo 2 personas la pronunciaron bien (9,1%). Todos los alumnos pronunciaron correctamente en el *postest* las palabras *mano*, *dedo* y *boca*; 21 (95,5%) *diente*, *lengua* y *oreja*; 20 (90,9%) la palabra *ojo*; 15 (68,2%) *cuello*; 13 (59,1%) *rodilla*; por último, *tobillo* la pronunciaron bien 3 personas (13,6% de la totalidad de la muestra).

➤ **Emplea el artículo**

En esta sub-prueba queríamos controlar el uso del artículo. Estos son los datos que hemos recopilado: la palabra *mano* la emplearon con el artículo determinado o indeterminado, concordado con el sustantivo en género y número, 10 sujetos (45,5%); *boca*, 9 (40,9%); *dedo* y *oreja*, 5 (22,7%); *rodilla*, *ojo* y *cuello*, 4 alumnos (18,2%); *lengua* y *tobillo*, 2 veces (9,1%); y *diente* sólo 1 (4,5%) correctamente y 2 (9,1%) incorrectamente. En el *postest*, la palabra *mano* la emplearon con el artículo determinado o indeterminado, concordado con el sustantivo en género y número, 10 sujetos (45,5%); *boca* y *ojos*, 8 (36,4%); *diente*, 7 (31,8%); *dedo*, 6 (27,3%); *lengua*, *oreja* y *cuello*, 5 alumnos (22,7%); *rodilla*, 3 (13,6%); y *tobillo*, 1 persona (4,5%).

En la tabla 14 que incluimos a continuación recogemos los porcentajes indicados para cada variable.

Tabla 14. Resultado: El cuerpo humano (2)

*del total de la muestra

Parte del cuerpo	Sabe decir		Pronuncia correctamente*		Emplea el artículo correctamente*	
	Pretest	Postest	Pretest	Postest	Pretest	Postest
<i>Rodilla</i>	36,4%	63,6%	36,4%	59,1%	18,2%	13,6%
<i>Mano</i>	90,9%	100%	90,9%	100%	45,5%	45,5%
<i>Dedo</i>	86,4%	100%	77,3%	100%	22,7%	27,3%
<i>Diente</i>	72,7%	95,5%	72,7%	95,5%	4,5%	31,8%
<i>Boca</i>	90,9%	100%	90,9%	100%	40,9%	56,4%
<i>Lengua</i>	81,8%	95,5%	77,3%	95,5%	9,1%	22,7%
<i>Ojo</i>	90,9%	100%	81,8%	90,9%	18,2%	36,4%
<i>Oreja</i>	86,4%	100%	77,3%	95,5%	22,7%	22,7%
<i>Cuello</i>	68,2%	86,4%	54,5%	68,2%	18,2%	22,7%
<i>Tobillo</i>	9,1%	13,6%	9,1%	13,6%	9,1%	4,5%

5. Comentario de los resultados

En las páginas precedentes, nos hemos limitado a exponer los resultados obtenidos, sin hacer juicio o valoración alguna al respecto. Quedan, pues, para las siguientes páginas los comentarios y observaciones de los resultados que dentro de la radiografía propuesta, creemos más relevantes.

Como se señaló en el apartado 2.1. sobre la metodología empleada, nos ceñimos a niños y jóvenes que, a pesar de la diferencia de edad, asistían a clases de ATAL en centros públicos y concertados de educación obligatoria de la ciudad de Granada. El **alumnado** procedía de diferentes países y, por tanto, sus lenguas nativas también eran distintas. Todos llevaban poco tiempo en España y, teniendo en cuenta que suele adscribirse al colegio en cualquier momento del curso escolar, al realizar la primera prueba nos encontramos con que algunos llevaban aproximadamente dos meses, pero otros sólo semanas e incluso días. Se daba también el caso de alumnos que llevando varios años en España y estando escolarizados, todavía recibían apoyo del profesorado específico de compensatoria fuera del aula de referencia. Quizás este hecho pueda explicar que, en la primera entrevista, estos sujetos, lógicamente, obtuvieran mejores resultados que el resto; en embargo, en la segunda, en el *postest*, los datos nos dicen que estos sujetos que iban más avanzados se igualaron con los otros. Hay que tener en cuenta, no obstante, que las pruebas eran del léxico básico, lo que no quiere decir que esos alumnos no hayan sufrido una ampliación léxica en otros temas. En la realidad seguro que es así, pero esto no lo hemos controlado, ya que nos hemos ceñido exclusivamente a los temas y vocablos citados en el Anexo IV.

En lo que se refiere a los **centros**, es interesante subrayar que, a la hora de buscar centros concertados entre cuyos alumnos hubiera inmigrantes de habla no hispana, hemos tenido la dificultad de encontrarlos en el centro de la ciudad, puesto que la mayoría de este alumnado estudia en colegios públicos de los barrios periféricos, sobre todo, y también en alguno concertado. Dicha situación refleja una de las características de la población inmigrante, su marginación y mayor concentración en zonas urbanas periféricas, donde el coste de vida no es tan elevado como en el centro de la ciudad. En fin, hay que señalar que más de dos tercios de la muestra cursaban sus estudios en centros públicos, y el resto en un concertado.

Resulta imprescindible tratar la figura del **profesor**. Como hemos podido observar, en su mayoría se constituía por mujeres y profesionales correspondientes a Compensatoria, en especial al grupo denominado ATAL. Recordemos que, según lo establecido en el apartado 4.2. de la Fundamentación Teórica, el profesorado ATAL sólo interviene en los centros públicos y no en los concertados, según la legislación vigente. En estos últimos hay profesorado que atiende al alumnado inmigrante pero no se dedica exclusivamente a apoyar a este alumnado sino que comparte su quehacer con ellos. En nuestro caso concreto pertenecía al equipo de orientación escolar. Por otra parte, hemos de señalar que el modo de seleccionar a este profesorado atiende, no precisamente a su especialización en la enseñanza del español como segunda lengua, sino a criterios que nada tienen que ver con la función que desempeñarán, entre otras, la antigüedad. Basándonos en las entrevistas realizadas, podemos afirmar que nadie gozaba de una titulación específica para impartir clases de la lengua española al alumnado inmigrante y que la mitad era autodidacta. Había dos profesores especialistas en la enseñanza del francés como lengua extranjera y estaban adscritos a los ATAL para enseñar español, lo cual sin duda facilita los aspectos metodológicos, pero no los sistemáticos de la lengua española. Consideramos que esto no debiera suceder ya que para enseñar español no basta con hablar lengua española, hace falta un conocimiento más exhaustivo de la lengua en cuestión, a la vez que saber cómo enseñarla. Resulta evidente, pues, que la administración debería poner más empeño en la organización de la formación profesional del profesorado que atiende al alumnado inmigrante, como también a la hora de elección de los profesionales. Hay que señalar que, según los resultados obtenidos, en nuestro estudio el tipo del profesorado (ATAL o no) no influía en el desarrollo de la adquisición del vocabulario básico

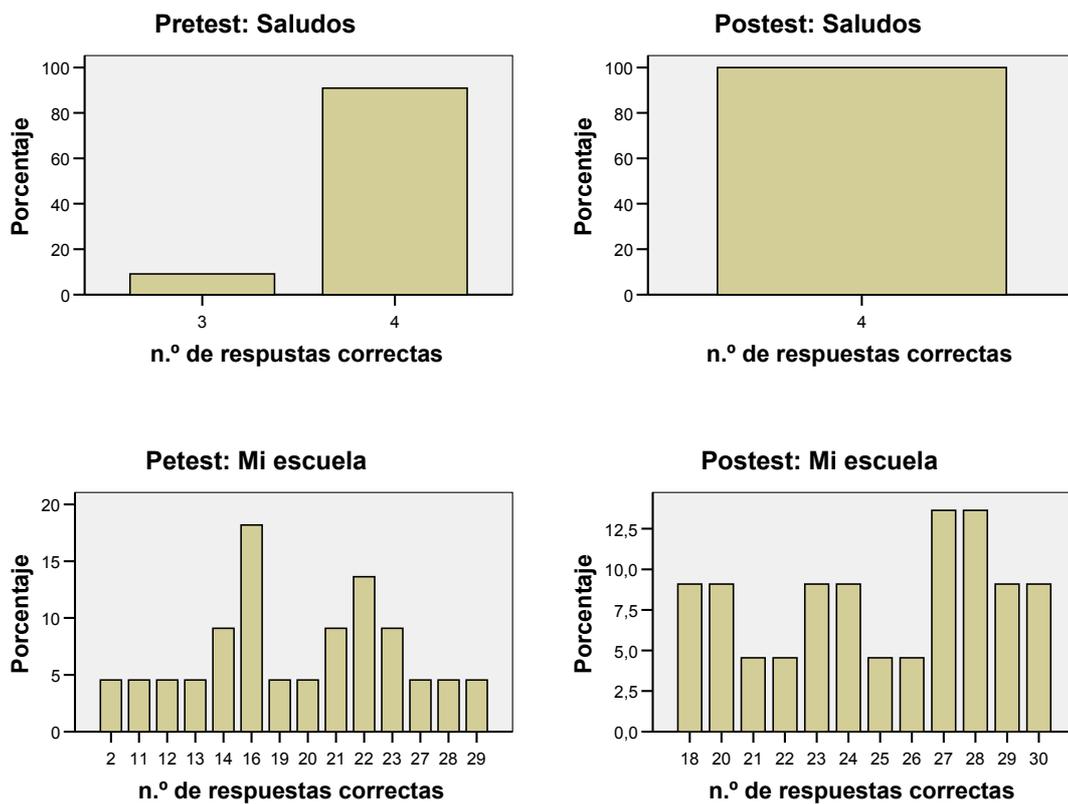
Tal como hemos constatado en el Capítulo 2, la importancia del conocimiento de la nueva lengua por niños y jóvenes inmigrantes tiene un peso fundamental en el proceso de adaptación al nuevo entorno, a la vez que es la herramienta imprescindible para insertarse en el medio escolar y triunfar en él ya que esa lengua que desconocen guía el aprendizaje. Es bien sabido que con el uso de las palabras adecuadas y con un mínimo de sintaxis, pero no viceversa, se puede transmitir una cantidad considerable de significado. Es más, es posible tener unos buenos conocimientos de la gramática de una lengua, y sin embargo no poder comunicarse

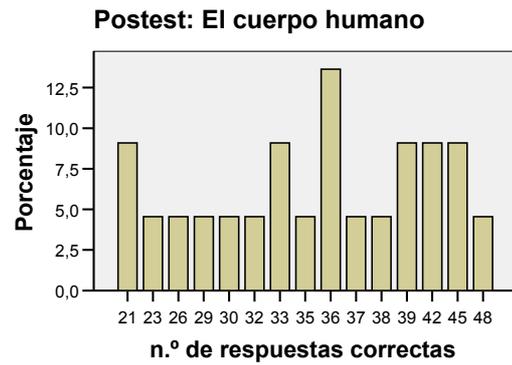
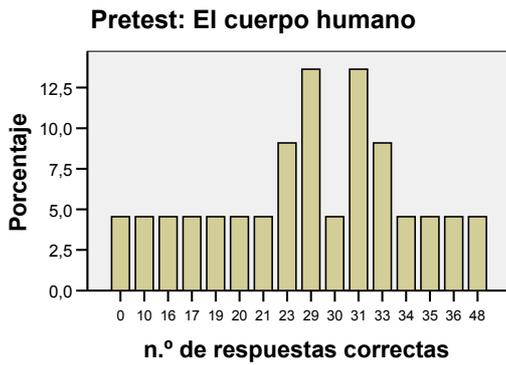
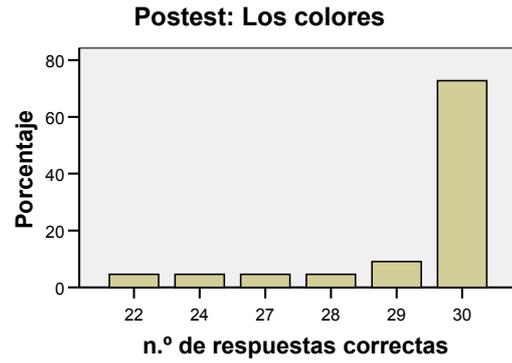
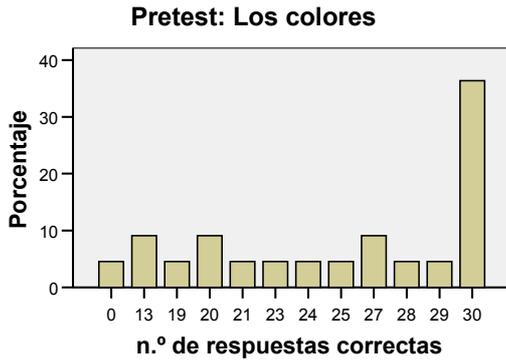
en ella. No poder expresarse es, precisamente, la experiencia más frustrante al hablar otro idioma.

En lo que se refiere a nuestra investigación, el **léxico** con el que hemos trabajado era muy cercano a la realidad estudiantil y formaba parte del léxico básico y habitual de la vida escolar. Centrándonos en la prueba, lo primero que debemos señalar es que el aprendizaje realizado en el período transcurrido entre las dos pruebas ha sido **muy positivo** puesto que, como puede comprobarse en las tablas-resumen de la descripción de los resultados, la diferencia entre el *pretest* y el *posttest*, es evidente en todos los bloques temáticos.

En el Gráfico 1 que sigue podemos observar estas diferencias de modo particularizado para cada uno de los temas incluidos en la prueba:

Gráfico 14. Diferencias entre el *pretest* y el *posttest*



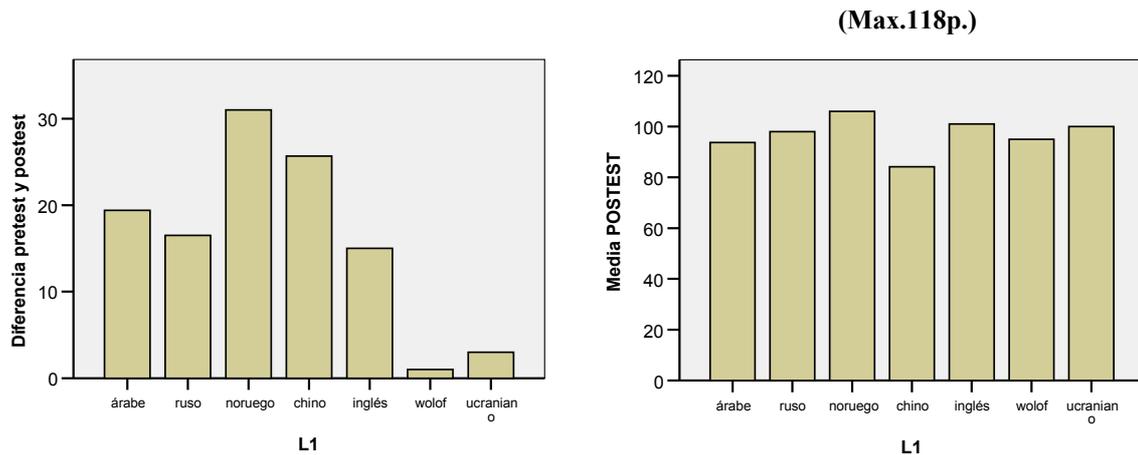


Por otra parte, es imprescindible señalar que, indudablemente, nuestra muestra es pequeña y no podemos aventurarnos más allá de lo que nos permiten nuestros datos, pero esta cuestión requiere la realización de más estudios con población inmigrante, para verificar estos resultados.

En lo que se refiere a la incidencia de la **lengua de origen** de los sujetos en el desarrollo del vocabulario básico inicial, encontramos en la bibliografía múltiples referencias a que las características de la L1 influyen de forma sustancial en la adquisición de la L2 (Levenston 1979, Swan 1997, Appel 1996, Baralo 1999, Morante Vallejo 2005). En nuestro caso, hemos sido testigos de varias transferencias -tanto positivas como negativas- de las lenguas de origen y de otras segundas lenguas al español, del préstamo, de las omisiones y de usos directos en la L1 de los vocablos por los que preguntábamos, etc. Aunque en la literatura sobre el tema solemos encontrar que la L1 puede ralentizar o acelerar el paso por los estadios de la IL, el estudio estadístico de las producciones de nuestra muestra no nos ha proporcionado correlación significativa entre el tipo de la L1 y la rapidez en la adquisición del vocabulario en cuestión. Sin embargo, podemos señalar que según nuestra percepción, eran los sujetos con las lenguas maternas noruego y chino los que han

obtenido los mejores resultados en cuanto al progreso en el espacio de tiempo controlado. No obstante, viendo los resultados finales, es decir, los datos del *postest*, podemos afirmar que, a pesar del gran incremento en el vocabulario básico, precisamente entre los estudiantes de habla china se ha observado una mejoría levemente inferior respecto al resto de la muestra.

Gráfico 15. La incidencia de la L1



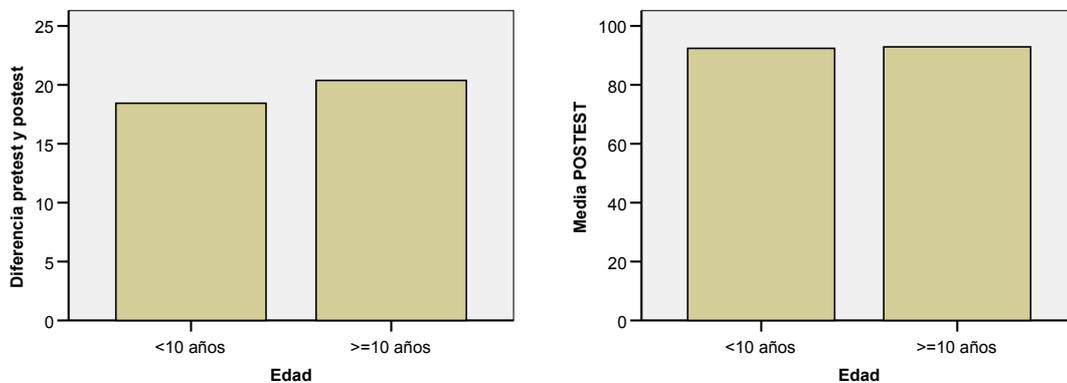
En cuanto al papel de la **edad**, numerosas investigaciones, desde la Hipótesis del Período Crítico de Lenneberg (1967) hasta la Hipótesis de la Edad Óptima (Mägiste, 1984) han intentado determinar si existe y –en caso afirmativo- cuál es la edad idónea para tener contacto con la L2 o una LE. Desde una perspectiva general, siguiendo a Ellis (1994:191-192) podemos afirmar que: *La edad no condiciona de modo decisivo el aprendizaje de la gramática de la lengua objeto, pero, en general, sí el de la pronunciación.* En lo que respecta a la adquisición del léxico, Cortés Moreno (2002) cree razonable pensar que este componente es el único en el que existe acuerdo entre los investigadores: el vocabulario se va adquiriendo durante toda la vida y no en una etapa determinada, así que no existe un momento crítico para su adquisición.

Recordemos que, a la hora de dividir el alumnado según la edad en dos grupos (el primero, <10 años, y el segundo ≥ 10 años), hemos tenido en cuenta el estudio de Skutnabb-Kangas y Toukomaa (1976), donde concluyen que los niños inmigrantes con un buen desarrollo de su L1, ya a la edad de 10 años, conseguían niveles en L1 y L2 equivalentes a los de sus coetáneos del país de origen y de acogida. No obstante, en nuestro estudio, el tratamiento estadístico de la relación

entre la edad y la adquisición de nuevos vocablos, tanto en los resultados de la diferencia entre el *pretest* y el *postest* como en el resultado final del *postest* no ha resultado evidente, como se demuestra en la correlación establecida entre ambas variables. Esto puede deberse en cierto modo a que el vocabulario con el que trabajamos era un muy básico, de gran uso en el medio escolar y, por tanto, debido a la inmersión, la audición y referencia de los términos era una constante. Por otro lado también resulta lógico que, tras un período de aprendizaje en la situación de inmersión total, el alumnado amplíe su competencia.

Gráfico 16. La incidencia de la edad

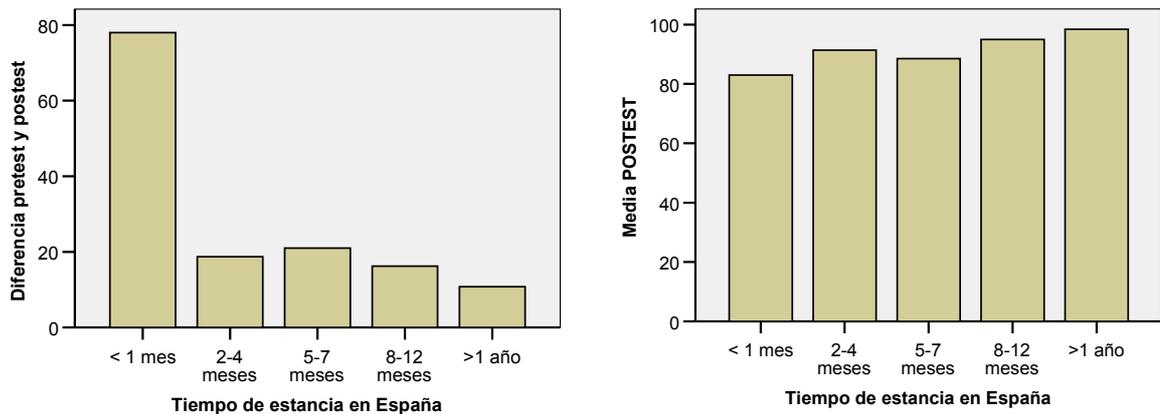
(Max.118p.)



La variable con correlación más significativa (correlación de Pearson 0,024) que hemos obtenido en nuestro estudio era la del **tiempo que lleva el sujeto en España**. Esto seguramente se debe a que durante los primeros meses de asistencia a clase y contacto con la lengua, la cantidad de *input* contextualizado que recibe el alumno es enorme y le permite adquirir nuevos vocablos con facilidad. No obstante, como hemos podido observar, una vez adquiridas las palabras básicas “de supervivencia escolar” la media del *postest* casi se igualó entre los sujetos.

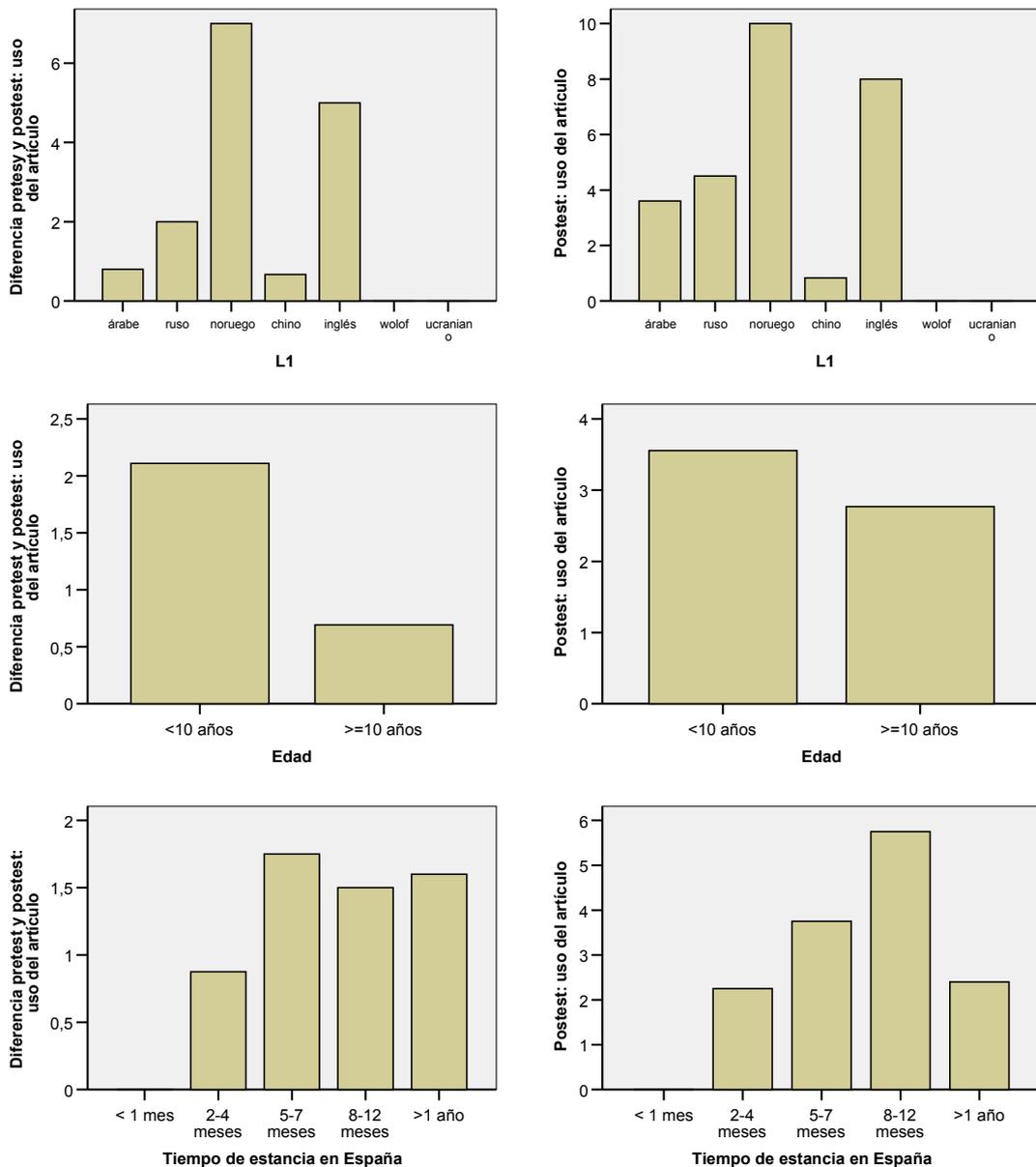
Gráfico 17. La incidencia del tiempo de estancia en España

(Max.118p.)



En cuanto al **uso del artículo**, la bibliografía sobre el tema (Ellis 1984) parece confirmar nuestras observaciones: en el proceso de desarrollo léxico de una L2 se empieza con sólo vocabulario y el conocimiento de cómo hacer llegar un mensaje sin gramática; con el paso del tiempo, se añaden más elementos, aparecen las preposiciones, los artículos, el desarrollo morfológico, etc. En las etapas iniciales de la ASL por niños predominan los sustantivos que se refieren a objetos presentes de su contorno habitual, los números, los verbos de carácter general y los adjetivos básicos asociados con tamaños y colores. Como hemos podido leer, las preposiciones y las palabras funcionales tienden a ser, sin embargo, mucho más escasas en el vocabulario infantil. Efectivamente, el uso del artículo ha sido el aspecto de la prueba que más dificultades ha planteado y era de escaso o nulo uso entre el alumnado chino, ucraniano y senegalés; menos frecuente en alumnos que han cumplido los 10 años de edad; empieza a estabilizarse entre los sujetos de la muestra aproximadamente a partir del quinto mes de su estancia en España. La mejora de su uso ha resultado casi insignificante.

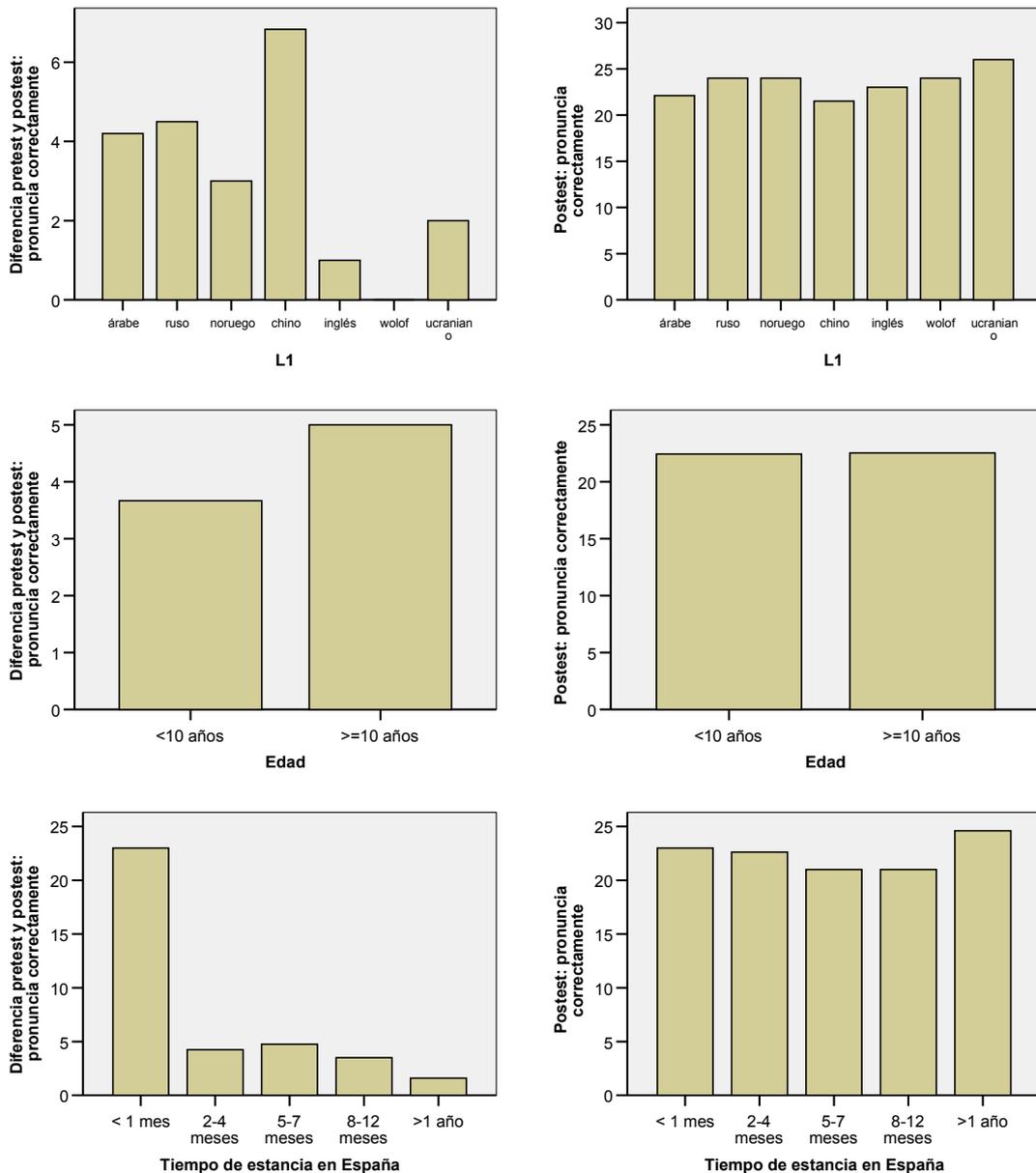
Gráfico 18. Uso del artículo y la L1, la edad y el tiempo de estancia en España



Por último, tal como nos lo hemos planteado en los objetivos de este trabajo, vamos a considerar los aspectos concernientes a la **pronunciación**. A partir del análisis de los resultados se desprenden dos conclusiones: la primera, que indistintamente de la lengua de origen, la edad y el tiempo de estancia en España, en la última prueba los sujetos han alcanzado un nivel similar de desarrollo de los aspectos fónicos; la segunda, que -en general- han sido los sujetos de habla china, mayores de 10 años y con estancia en España inferior a un mes en los que se ha notado una mejora más espectacular en el intervalo de tiempo indicado. Esto en cierto modo puede explicarse de la siguiente manera: en la primera prueba la mayoría

del alumnado chino tenía conocimiento del español cercano a nulo, debido a su todavía escasa edad y a que el vocabulario que controlamos era un muy básico, es natural que, en la situación de inmersión total, los alumnos hayan mejorado considerablemente, llegando casi a igualar, en general, la corrección de su pronunciación con la de sus compañeros de otros países.

Gráfico 19. Pronunciación y la L1, la edad y el tiempo de estancia en España



Ponemos punto final a este comentario señalando que, a pesar del evidente desarrollo en casi todos los sujetos en el período controlado, procede recordar los conceptos recogidos en el BISC (Basic Interpersonal Communicative Skills) y en el

CALP (Cognitive Academic Language Proficiency), que plantea Cummins (1978): buenas habilidades para comunicarse en la L2 no necesariamente llevan a éxito en las asignaturas escolares. Esto nos lleva a constatar que, el hecho de que nuestros sujetos hayan progresado, de mayor o menor grado, en su competencia comunicativa general no quiere decir que haya aumentado su competencia lingüística académica. Estamos de acuerdo con Villalba Martínez y Hernández García (2007) en que el lenguaje académico tiene un valor intrínseco en el medio escolar que debe cobrar notoriedad en la enseñanza, algo que no se tiene en cuenta y sobre el que apenas existen investigaciones.

6. Conclusiones

Nadie duda del **papel del léxico** como el eje central en torno al cual se construyen las capacidades comunicativas del ser humano. La observación de las primeras experiencias lingüísticas de los hablantes, ya sea de una L1 o L2/LE, permite comprobar cómo, efectivamente, el vocabulario constituye la base sobre la que se fundamenta el dominio del lenguaje. Cada estudiante principiante de una L2/LE sabe cuánto significado se puede transmitir con el uso de las palabras adecuadas y con un mínimo del conocimiento gramatical, pero no viceversa.

Para Krashen (1983:55) el vocabulario es básico en la comunicación: *cuanto más vocabulario, habrá mejor comprensión, y con mejor comprensión, habrá más adquisición*. Si los aprendices no reconocen los significados de las palabras claves usadas por las personas que se dirigen a ellos, no podrán participar en la conversación. Si desean expresar alguna idea o pedir alguna información, tienen que poder producir elementos léxicos para comunicar lo que quieren decir.

Como dice Al-Kufaishi (1988: 42 y ss.), un vocabulario limitado dificulta la comprensión oral, la lectura y la escritura. La posesión de un gran número de unidades léxicas es necesario para tener éxito en la vida social, profesional e intelectual, ya que el vocabulario es el vehículo del pensamiento, de la auto-expresión, la interpretación y la comunicación.

Pero no hablamos sólo con palabras aisladas, sino que las palabras se relacionan unas con otras formando unidades más amplias y estructuras sintácticas a través de las cuales damos forma al pensamiento. Lo gramatical, por tanto, adquiere especial relevancia junto al léxico.

Junto a ello pronunciar con corrección es especialmente importante, algo que hay que cuidar en la enseñanza del español L2, del mismo modo que se hace en el ELE. Esto parece que no se enfatiza tanto si atendemos a los materiales que se emplean con el alumnado inmigrante, muy diferentes de los que existen para la enseñanza del español como LE. En estos últimos las unidades están muy estructuradas, y se atiende a los diferentes aspectos de la lengua.

Tras analizar todos los datos que nos ha proporcionado nuestra investigación, y en coherencia con los objetivos previamente fijados, podemos concluir que:

- Desarrollo del léxico básico inicial de la muestra, formada por el alumnado inmigrante, tras un semestre de escolarización, ha sido **positivo**;
- El tipo de profesorado (ATAL o no) no ha influido en el desarrollo del léxico del alumnado inmigrante;
- El mayor desarrollo en las habilidades controladas se ha notado en el alumnado que menos tiempo llevaba en España;
- Ni el tipo de L1 ni la edad del alumnado han influido considerablemente en el desarrollo del vocabulario en cuestión;
- El uso del artículo conlleva gran dificultad, por lo que apenas han progresado en este aspecto gramatical;
- El desarrollo de la pronunciación de las piezas léxicas controladas, tras un semestre de escolarización, no guardaba relación significativa con la L1, la edad ni el tiempo de estancia en España.

CUESTIONARIO PARA EL ALUMNADO

Nº de orden _____

Nombre:

A. Datos de identificación

1. **Sexo:** chico chica
2. **Edad:** años
3. **Lugar de residencia:**
 - en casa con los padres domicilio materno domicilio paterno
 - con otros familiares casa de acogida otro:
4. **Tiempo que llevas en España:**
 - < 1 mes 2 - 4 meses 5 -7 meses 8 - 12 meses >1 año
5. **Lengua materna:**
 - árabe chino francés inglés ruso otra:
6. **Aparte de tu lengua (y del español) ¿dominas otras?** sí no
7. Con tu familia y tus amigos, ¿habitualmente hablas en español o en tu lengua nativa?
 - en español en tu lengua nativa en las dos lenguas
8. **Formación académica del padre:** formación universitaria diplomatura
 - enseñanza secundaria estudios primarios ninguna
9. **Formación académica de la madre:** formación universitaria diplomatura
 - enseñanza secundaria estudios primarios ninguna
10. **Trabajo del padre:** gerente, director; profesiones libres obrero especializado
 - o trabajador del sector servicios peón, temporero labores del hogar
 - otro (especifique)
11. **Trabajo de la madre:** gerente, directora; profesiones libres obrera especializada
 - o trabajadora del sector servicios peón, temporera labores del hogar
 - otro (especifique).....

B. Datos de opinión

12. Para ti, ¿el español es una lengua fácil o difícil de aprender?
 - muy fácil fácil regular difícil muy difícil

¿Por qué?
13. **¿Para qué crees que necesitas aprender el español?** Puntúa de 1 a 5 teniendo en cuenta que:
 - 5= mucho 4= bastante 3= ni sí ni no 2= poco 1= nada
 - (.....) Para hablar con mis amigos.
 - (.....) Para poder comunicarme con mis profesores.
 - (.....) Para integrarme y vivir en la sociedad española.
 - (.....) Para poder aprender más en la escuela.
 - (.....) No la necesito para relacionarme con niños y niñas españoles / as.
 - (.....) otras.....

14. **¿Qué opinión tienes de los españoles?**

- muy buena buena regular mala muy mala

15. **¿Crees que es importante conocer otras lenguas?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

16. **¿Te gusta vivir en España?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

¿Por qué?

17. **¿Te gustaría volver algún día a tu país?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

¿Por qué?

18. **¿Te gustaría quedarte e integrarte en España?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

¿Por qué?

19. **¿A tus padres / familiares les gusta vivir en España?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

20. **¿A tus padres / familiares les parece importante que conozcas bien el español?**

- sí, mucho sí, bastante no sé no mucho no, nada

Muchas gracias por el tiempo dedicado a responder a las preguntas de la encuesta.

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO

Nº de orden _____

I. INFORMACIÓN SOBRE EL CENTRO Y EL PROFESORADO

A. Datos del centro

1. **Tipo de Centro donde trabaja:** público concertado
2. **Zona en la que se ubica:** centro barrio
3. **¿Dispone de profesorado de apoyo?** sí no
4. **Horas que se dedican a la enseñanza de EL2 semanalmente:**
 1-2 3-4 5-6 > 6

B. Datos del profesor/a

5. **Sexo:** hombre mujer
6. **Tipo de Profesorado:** de apoyo (ATAL) aula ordinaria otro.....
7. **Cursos a los que se adscribe el alumnado inmigrante que atiende:** Infantil
 1er Ciclo de Primaria 2º Ciclo de Primaria 3er Ciclo de Primaria
 1er Ciclo de Secundaria 2º Ciclo de Secundaria otro.....
8. **Número de alumnos inmigrantes a los que imparte clase de español en el mismo centro:**
 < 5 5 - 10 11 - 15 > 15
9. **Años de experiencia docente en la enseñanza en general:**
 < 5 5 - 10 11 - 15 16 - 20 > 20
10. **Años de experiencia docente en la enseñanza de español a inmigrantes de edad escolar:**
 < 5 5 - 10 > 11
11. **Formación recibida en español para extranjeros:**
 licenciado o diplomado en lenguas extranjeras máster cursos de doctorado
 doctorado cursos privados formación autodidacta
 cursos de organismos oficiales ninguna otra
12. **Metodología:** enfoque por temas enfoque por tareas
 variada, según las necesidades del alumnado otra
13. **Material didáctico que se usa en el aula:**
 libros específicos dirigidos a inmigrantes libros para la enseñanza de ELE
 material confeccionado por el/la profesor/a otro.....

CUESTIONARIO PARA EL PROFESORADO SOBRE SUS ALUMNOS

Nº de orden _____ (*rellenar por el encuestador*)

Nombre del alumno:

1. ¿Se adapta al aula con facilidad?

- siempre casi siempre a veces casi nunca nunca

2. Grado de absentismo escolar:

- muy alto alto mediano bajo muy bajo

3. Nivel otorgado al dominio del español oral en la evaluación inicial¹:

- muy alto alto intermedio inicial (bajo) cero

4. Última calificación obtenida de la lengua española:

- sobresaliente notable aprobado insuficiente es su 1er curso

5. El rendimiento del alumno hasta el momento es:

- muy alto alto normal bajo muy bajo

6. Relaciones con sus compañeros españoles:

- muy buenas buenas normales malas muy malas

7. Relaciones del alumno con sus profesores:

- muy buenas buenas normales malas muy malas

¹ **Muy alto:** no presenta ninguna dificultad en la comunicación; comprende y habla muy bien en castellano. **Alto:** no presenta dificultades en la comunicación; ; comprende y habla bien en castellano. **Intermedio:** entiende y habla sin mayores dificultades. **Inicial (bajo):** se comunica en español con dificultad. **Cero:** desconoce por completo.

HOJAS PARA LA VALORACIÓN DEL LÉXICO

Nº de orden: _____

Fecha del control:

Nombre del alumno/a:

• **SALUDOS Y DATOS PERSONALES**

- El encuestador le saluda al alumno/a, se presenta, explica brevemente el propósito de su estudio.

		sí	no	otras observaciones
Hola, buenos días.	Responde al saludo adecuadamente.			
¿Cómo te llamas?	Dice su nombre.			
¿Cuántos años tienes?	Dice cuántos años tiene.			
¿De dónde eres?	Dice de dónde es.			

• **MI ESCUELA: MI AULA Y MI ESTUCHE**➤ **Reconoce y sabe mostrar**

- El encuestador le pide al alumno/a que encuentre en el aula e indique con el dedo donde está su MOCHILA / CARTERA, su PUPITRE / MESA, la PIZARRA, su LIBRO y su CUADERNO.
- El encuestador trae a clase un estuche con un LÁPIZ, BOLÍGRAFOS, ROTULADORES y LÁPICES de diferentes colores, una GOMA, una REGLA, unas TIJERAS, un SACAPUNTAS, varios CLIPS y PEGAMENTO.
- Seguidamente abre el estuche y le pide al alumno/a que saque de él el LÁPIZ, un BOLÍGRAFO, el PEGAMENTO, la REGLA y un CLIP.

Reconoce y sabe mostrar:	sí	no
la mochila		
la mesa		
la pizarra		
el libro		
el cuaderno		

Reconoce y sabe mostrar:	sí	no
el lápiz		
el bolígrafo		
el pegamento		
la regla		
un clip		

➤ **Reconoce y sabe decir**

- A continuación el encuestador le pide al alumno/a que saque del estuche el resto de las cosas que están dentro, nombrándolas.
(El alumno/a debe decir: Esto es un/el...)
- Al mismo tiempo que el alumno está sacando los objetos del estuche el encuestador le pregunta por los colores: rojo / azul / negro / amarillo...

Reconoce y sabe decir:	sí	no	Lo pronuncia correctamente (C), con dificultad (D) (indicar la falta)	Emplea (E) / no emplea (N/E) el artículo	¿Para qué sirve/n esto/estas cosas?
el rotulador					
la goma					
las tijeras					
el sacapuntas					
los lápices de colores					
el clip					

- **LOS COLORES**

Reconoce y sabe decir:	sí	no	Lo pronuncia correctamente (C), con dificultad (D) (indicar la falta)
- blanco			
- negro			
- rojo			
- verde			
- azul			
- amarillo			
- morado			
- naranja			
- rosa			
- gris			

- **EL CUERPO HUMANO Y SUS CUALIDADES**

- **Reconoce y sabe mostrar**

- El encuestador le pide al alumno/a que señale dónde tiene las siguientes partes del cuerpo: la CABEZA, la NARIZ, las CEJAS, la FRENTE, las MEJILLAS, el BRAZO, el CODO, la PIERNA, la ESPALDA, el PIE.

Reconoce y sabe mostrar:	sí	no
- la cabeza		
- la nariz		
- las cejas		
- la frente		
- las mejillas		
- el brazo		
- el codo		
- la pierna		
- la espalda		
- el pie		

¿Sabe decir para qué sirve?	
no	sí, para...

➤ **Reconoce y sabe decir**

- A continuación el encuestador le pide al alumno/a que NOMBRE las partes de cuerpo que ése le está enseñando.

Reconoce y sabe decir:	sí	no	Lo pronuncia correctamente (C),con dificultad (D) (indicar la falta)	Emplea (E) / no emplea (N/E) el artículo
- la rodilla				
- la mano				
- el dedo				
- el diente				
- la boca				
- la lengua				
- los ojos				
- la oreja				
- el cuello				
- el tobillo				

OTRAS OBSERVACIONES DE INTERÉS:

.....

.....

.....

.....

Bibliografía

Sobre la inmigración

- AJA, E. (et al) (2000): *La inmigración extranjera en España*. Barcelona, Fundación La Caixa, Colección Estudios Sociales n.º 1.
- BUSTOS TROVAR, J.J. de (2002): *Inmigración, multilingüismo y educación intercultural*. Almería: Imprenta Cervantes.
- CIDE, N.º168 (2005): *La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España*. Colección Investigación, Madrid: MEC.
- DONALDSON, M. (2003): “Exposición actual de la educación en el marco de la Ley 8/2000 de Extranjería” en ESSOMBA, M.A.: *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías*. Barcelona: Praxis, pp. 19-32.
- ESSOMBA, A. (coor.) (2000): *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías* Barcelona: Praxis.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, Mª T. (2001): “La inmigración en España” en VILLALBA MARTÍNEZ, F.(et al.): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC, pp.13-21.
- VV. AA. (2004): “España, país de inmigración” en *Economistas*, revista del Colegio de Economistas de Madrid, número 99.

Sobre la adquisición de segundas lenguas

- ARNOLD, J. (1999): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 2000.
- BARALO, M. (1999): *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- BARALO, M. (2004): “La interlengua del hablante no nativo” en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.369-390.
- CARROLL, J. (1981): “Twenty-five years of research on foreign language aptitude” en D, K. (ed.). *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, Massachussets: Newbury House, pp. 83-118.
- COOK, V. (1996): *Inside language*. London: Arnold.
- CORTÉS MORENO, M. (2001): ”Fenómenos originados por las lenguas en contacto: cambio de código, préstamo lingüístico, bilingüismo y diglosia” en *Wenzao Journal*, Universidad Wenzao, Káohsiung, Taiwán, pp.295-312.
- CORTÉS MORENO, M. (2002): “El factor edad en el aprendizaje de una lengua extranjera: una revisión teórica” en *Glosas Didácticas*, N.º8, primavera 2002.
- CROOKALL, D. y R.OXFORD (1988): “Review Essay” en *Language Learning*, 31.1, pp.128-140.
- CUMMINS, J. (1978): “Cognitive / academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimal age question and some other matters” en *Working Papers on Bilingualism*, 19: 197-205.
- CUMMINS, J. (1984): *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon, Multilingual Matters.
- ELLIS, R. (1986): *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

- FERNÁNDEZ LÓPEZ, S. (2004): “Las estrategias de aprendizaje” en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp. 411-433.
- FERNÁNDEZ, S. (1997): *Interlengua y Análisis de Errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- GARDNER, R. C. y LAMBERT, W. E. (1972): *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley: Newbury House.
- GASS, S. y SELINKER, L. (eds.) (1983): *Language transfer in language learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- KRASHEN, S. (1977): “El modelo del monitor y la actuación de los adultos en L2” en LICERAS, J.M. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, S.A. págs.143-152.
- KRASHEN, S. (1981): *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1983): *The Natural Approach*. The Almany Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: issues and implications*. Londres: Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D. y M.H. LONG, (1991): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lengua*. Madrid: Ed. Gredos, S.A. (1994).
- LEVENSTON, E. (1979): “The Second Language Acquisition: Issues and Problems” en *International Studies Bulletin*, Vol.4, n.º 2. The Hebrew University of Jerusalem, pp.147-160.
- LICERAS, J.M (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- LITTLEWOOD, W. (1998): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Madrid: Cambridge University Press.
- LOMAS, C., OSORO, A. Y TUSÓN, A. (1993): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona: Paidós.
- LORENZO, F. (2004): “La motivación y el aprendizaje de na L2/LE” en VV.A.A.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L.,pp.305-328.
- LORENZO, F. (2006): *Motivación y segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- LLOBERA, M. (et al.) (1995): *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa.
- MARTÍN MARTÍN, J.M. (2004): “La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE): procesos cognitivos y factores condicionantes” en VV.A.A.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L., pp.261-286.
- McLAUGHLIN, B. (1978): “Algunas consideraciones metodológicas sobre el modelo del monitor” en LICERAS, J. (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Dis, S.A., pp.153-177.
- MELERO ABADÍA, P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): “Introducción. Aspectos sociales de la adquisición de lenguas” en MORENO FERNÁNDEZ, F. (ed. y trad.): *Adquisición de segundas lenguas: variación y contexto social*. Madrid: Arco/Libros, pp.7-15.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2004): “El contexto social y el aprendizaje de una L2/LE” en VV.A.A.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L., pp.287-304.

- NISBET, J. y J. SHUCKSMITH (1991): *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Santillana, 1994.
- PUJOL BERCHE, M.; NUSSBAUM, L.; LLOBERA M. (1998): *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Colección Investigación Didáctica. Madrid: Edelsa
- RUBIN, J. y THOMPSON (1982): *How To Be a More Successful Language Learner*. Boston, M.A.: Heinle y Heinle.
- RUIZ BIKANDI, U. (2000): “La adquisición de la segunda lengua” en RUIZ BIKANDI, U. (ed.): *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Ed.Síntesis.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004): “El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo” en VV.A.A.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, S.L., pp.391-410.
- SCHUMANN, J. (1978): “La adquisición de lenguas segundas: la hipótesis de la pidginización” en LICERAS, J.M (1992): *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, pp.123-141.
- VEZ, J.M. (1998): *Didáctica del E./L.E. Teoría y práctica de su dimensión comunicativa*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- WILLIAMS, M. y R. L. BURDEN (1997): *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Madrid: Cambridge University Press; Colección Cambridge de didáctica de lenguas, 1999.

Sobre la enseñanza del español a inmigrantes

- AGUIRRE MARTÍNEZ, M.ªC. (2001): “La adquisición / aprendizaje de una segunda lengua” en VILLALBA MARTÍNEZ, F.: *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC, pp. 25-53.
- GALVIN, I. (2000): “Inmigración y escolaridad obligatoria” en *Boletín Informativo de Lenguas del CPR de Villaverde*, n.º 8, mayo 2000, Madrid.
- GARCÍA PAREJO, I. (2004): “Inmigrantes en las aulas: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de segundas lenguas” en MENO BLANCO, F. (dir.): *Aprendizaje de las Lenguas Extranjeras en el Marco Europeo*. Colección “Aulas de Verano”, serie: Humanidades. Madrid: MECD.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y F. VILLALBA MARTÍNEZ (1994): “Inmigración y educación” en *Cuadernos de Pedagogía*, diciembre 1994, n.º 231, Madrid.
- HERNÁNDEZ GARCÍA, M. y F. VILLALBA MARTÍNEZ (2003): “La enseñanza de español a inmigrantes, ¿una metodología específica?” en *Actas del XII Encuentro Práctico de Profesores ELE*, Barcelona: IH-Difusión.
- MARBÀ MAS, T. (2000): “Enseñar lengua a niños inmigrantes” en *Textos*, n.º23. *Monografía: Lenguas e inmigración*, pp. 59-67. Barcelona: Editorial Graó, S.L.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2002): “La enseñanza del español como segunda lengua para alumnos inmigrantes” en MUÑOZ LÓPEZ *et al.*: *Aspectos didácticos de lengua y literatura. L2*”. Universidad de Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 15-53.
- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2003): “Los programas de educación compensatoria en la enseñanza del español a inmigrantes escolarizados en Educación Secundaria Obligatoria” en *Carabela*, n.º53. Madrid: SGEL, pp.25-43.

- MUÑOZ LÓPEZ, B. (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes en el marco institucional” en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.1225.1258.
- NAVARRO SIERRA, J.L. y A. HUGUET CANALIS (2003): *El conocimiento de la Lengua Castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: MEC – CIDE N.º161.
- NAVARRO SIERRA, J.L. (2003): *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. TESIS DOCTORAL. Universitat de Lleida.
- REYES MUÑOZ, E. (2002): *Inmigración y lenguaje. Para una didáctica de acogida y hospitalidad*. Madrid: Cáritas Española.
- SIGUÁN, M. (1998): *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Ediciones Piados Ibérica, S.A.
- SIGUÁN, M. (2000): “Inmigrantes en la escuela” en *Textos*, n.º23. Barcelona: Paidós, pp.13-21.
- SKUTNABB-KANGAS, T. y TOUKOMAA (1976): *Teaching migrants children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. Helsinki: The Finnish National Commission for UNESCO.
- TRUJILLO, F. (2004): “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” en *Glosas Didácticas*, n.º 11, primavera de 2004, monográfico *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*.
- TRUJILLO SAEZ, F.(2004): *La Atención Educativa al Alumnado Inmigrante: niños, jóvenes y adultos*, ponencia presentada en el Encuentro de Especialista en EL2 celebrado en el campus de las Llamas de la UIMP (Santander) del 10 al 12 de septiembre de 2004.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. y AGUIRRE, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*. Madrid: MEC.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y M.T. HERNÁNDEZ (2004): “La enseñanza del español a inmigrantes en contextos escolares” en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL.
- VILLALBA MARTÍNEZ, F., HERNÁNDEZ GARCÍA, M.ª T. (2004): “El español como lengua de instrucción: aproximación al discurso expositivo del profesor para su aplicación didáctica con estudiantes inmigrantes” en *Glosas Didácticas*, n.º 11, primavera de 2004, monográfico *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*.
- VV. AA. (2003): *La enseñanza del español como segunda lengua/lengua extranjera a inmigrantes*. Carabela, n.º 53, abril 2003, Madrid: SGEL.
- VV. AA. (2004): *Didáctica intercultural y enseñanza del español como segunda lengua en contextos escolares*. Glosas Didácticas, n.º 11, primavera de 2004.

Sobre la competencia léxica

- AL-KUFAISHI, A. (1988): “A vocabulary building program is a necessity not a luxury” en *Forum*, vol.XXV 1 / 2, Abril.

- APPEL, R. (1996): "The lexicon in second language acquisition", en P.JORDENS y J.LALLEMAN (eds.): *Investigating Second Language Acquisition*. New York: Mouton de Gruyter, pp.281-403.
- ELLIS, R. (1984): *Classroom Second Language Development*. Pergamon Institute of English.
- FARNELL, S.J. (1996): *La adquisición de la competencia léxica en estudiantes españoles de inglés. Estudio de casos particulares*. TESIS DOCTORAL. Univ. de Valencia.
- GIVÓN, T. (1979): *On Understanding Grammar*. New York: Academic Press.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2000): "La competencia léxica en la enseñanza-aprendizaje de español como L2 y LE" en *Mosaico*, 5: 23-29, Revista de la Consejería de Educación y Ciencia en Bélgica, Países Bajos y Dinamarca.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004a): "La subcompetencia léxico-semántica" en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.491-510.
- GÓMEZ MOLINA, J.R. (2004b): "Los contenidos léxico-semánticos" en VV.AA.: *Vademécum para la formación de profesores*. Madrid: SGEL, pp.789-810.
- JIMÉNEZ CATALÁN, R.M^a: "El concepto de competencia léxica en los estudios de aprendizaje y enseñanza de segundas lenguas" en *ATLANTIS*, Vol.XXIX núm.2 (junio 2002), pp.149-162.
- KRASHEN, S. y T.D. TERRELL (1983): *The Natural Approach to Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LAHUERTA, J. y M.PUJOL (1996): "El lexicón mental y la enseñanza del vocabulario" en SEGOVIANO, C. (ed.): *La enseñanza del léxico español como lengua extranjera*. Madrid: Iberoamericana, pp.117-129.
- MEARA, P. (1996): "The dimensions of lexical competence" en *Preformance and Competence in Second Language Acquisition*. Cambridge: CUP, pp.33-54.
- MILLER, G. A. (1978): "Semantic relations among words", in M. HALLE - J. BRESNAN - G. A. MILLER (eds.) *Linguistic Theory and Psychological Reality*. Cambridge, MA.: The MIT Press, pp. 60-118.
- MORANTE VALLEJO, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas*. Cuadernos de DIDÁCTICA del español /LE, Madrid: Arco Libros.
- PÉREZ BASANTA, C. (1999): "La enseñanza del vocabulario desde una perspectiva lingüística y pedagógica" en S. SALABERRI (ed.): *Lingüística Aplicada a las Lenguas Extranjeras* (pp. 262-307). Almería: Univ. de Almería.
- SWAN, M. (1997): "The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use", en SCHMITT, N. y M.McCARTHY (eds.): *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: CUP, pp.135-156.

Sobre la metodología de la investigación

- BUENDÍA EISMAN, L. (ed.) (1993): *Análisis de la investigación educativa*. Granada: Universidad de Granada.
- COLÁS BRAVO, M^a T. y L.BUENDÍA EISMAN (1998): *Investigación educativa*. Sevilla: Ed.Alfar (3^a edición)

- COHEN, L. y L. MANION (1990): *Métodos de investigación educativa*. Traducción de F. Agudo López. Madrid: La Muralla.
- SANTISTEBAN, C. (1990): *Psicometría: teoría y práctica en la construcción de tests*. Madrid: Norma.

Bibliografía online

- AGUIRRE, C (et al.) (1996): *Estudio comparativo entre la adquisición del español como primera lengua y la adquisición del español como segunda lengua para su aplicación metodológica en la enseñanza del español a inmigrantes*. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Madrid: MEC. <http://www.doredin.mec.es/documentos/008199900006.pdf>
- BARALO, M. (1997): “La organización del léxico en lengua extranjera” en *Revista de filología románica*, nº 14, pp. 59-72. <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/fli/0212999x/articulos/RFRM9797120059A.PDF>
- ELLIS, ROD (2005): “La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes”. Wellington: Ministerio de Educación de Nueva Zelanda en *CVC* http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/AYague/rod_ellis.pdf
- EL-MADKOURI, M. (2003): “Factores incidentes en la adquisición del español en niños magrebíes” en *Aula Intercultural*: www.aulaintercultural.org/article.php3?id_article=353
- LAMBERT, W.E. (1990): “Cuestiones sobre la lengua extranjera y la enseñanza de la segunda lengua” en *CVC* http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/lambert.htm
- LINARES GARRIGA, J. (2007): “Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes en la enseñanza de español E12” en *Lingüística en la Red*, número 5. Monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. <http://linred.com/numero5/html>
- MARTÍNEZ BAZTÁN, A. (2007): “Consideraciones sobre la evaluación de la lengua de personas inmigradas adultas y adolescentes” en *Lingüística en la Red*, número 5. Monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes*. <http://linred.com/numero5/html>
- MOHAN, B.A. (1986): “La lengua como medio de aprendizaje” en *CVC* http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/mohan.htm
- MOSCARDÓ VALLÉS, P. (2001): “La enseñanza del español en la escolarización de los niños inmigrantes” en *Quaderns Digitals* núm.25 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?Accionmenu=hemeroteca.visualizamerorevistaiu.visualiza&numerorevista_id=18
- ORTIZ COBO, M. (2006): *Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida*. Educación y Futuro digital: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/monicaortiz.pdf>
- SOTO ARANDA, B. (2000): “La enseñanza de español L2 como factor de análisis de la adquisición del español en población inmigrante en España: marco de análisis y perspectivas” en *Quaderns Digitals* núm.25 http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=248

- SOTO ARANDA, B. y EL-MADKOURI, M. (2005): “Enfoques para el estudio de la adquisición de una L2 como lengua de acogida. Su evolución hacia un modelo descriptivo de corte pragmático” en *Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, N.º 10, Noviembre 2005 <http://www.um.es/tonosdigital/znum10/estudios/R-Soto-ElMadkouri.htm>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2005): “Lectura del “Informe” del Defensor del Pueblo. La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico” en *CVC* <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/lectura.htm>
- TRUJILLO SÁEZ, F. (2006): *Una lectura del II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)* en http://www.ugr.es/%7Emeteco/archivos/II_Plan.html
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y M.T. HERNÁNDEZ (1999): *La enseñanza de español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación.* <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/informe.htm>
- VILLALBA MARTÍNEZ, F. y M.T. HERNÁNDEZ (2007): “Aproximación al español como lengua de instrucción” en *Lingüística en la Red*, número 5. Monográfico *La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes.* <http://linred.com/numero5/html>
- WONG FILLMORE, L. (1991): “Aprendizaje de una segunda lengua en niños: modelo para el aprendizaje de la lengua en un contexto social” en *CVC* http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/fillmore.htm

Catálogos, bibliotecas y portales en línea

- Aula Intercultural: <http://www.aulaintericultural.org>
- Eurostat: http://ec.europa.eu/comm/dgs/eurostat/index_es.htm
- Centro Virtual del Instituto Cervantes: <http://cvc.cervantes.es>
- Instituto Nacional de Estadística: <http://www.ine.es>
- Junta de Andalucía: estadísticas sobre el alumnado inmigrante: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/Contenidos/Viceconsejeria/Curso_2005_2006/Estadisticas0506/1148455767302_dat_ava_05.pdf
- Lingüística en la Red: <http://www.linred.com>
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales: <http://extranjeros.mtas.es/>
- Real Academia Española de la Lengua: <http://rae.es>

Documentos oficiales

- [Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales](#)
- [Decreto 167/2003, de 17 de junio, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas](#)
- [Ley de Solidaridad en la Educación](#)
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza,

evaluación. Madrid, Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.

- Plan Integral: *[Plan Integral para la Inmigración en Andalucía](#)*
- *[Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante](#)*
- II Plan Integral para la Inmigración:
<http://www.juntadeandalucia.es/gobernacion/opencms/portal/com/bin/portal/PoliticMigratorias/ContenidosEspecificos/IIPlanInmigracion/bloque1.pdf>