

DE LA FUENTE GARCÍA, MARIO (2008) “Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas” en Bañón, A. M. y J. Fornieles (coord.) Manual sobre comunicación e inmigración. Editorial Tercera Prensa. Págs. 121-135 San Sebastián

Perspectivas de trabajo en la enseñanza de español a personas inmigradas

Mario de la Fuente

Fundación Sierra-Pambley (León)

cursos@sierrapambley.org | delafuentemario@gmail.com

0. Introducción

La búsqueda de puntos de intersección entre los hallazgos teóricos y las necesidades de las disciplinas aplicadas ha sido una constante en los últimos años de investigación dentro de la ciencia lingüística. En este sentido, la enseñanza de español como lengua extranjera se ha visto enormemente beneficiada por esta relación, puesto que parece evidente que cuanto más afinadas y sistemáticas sean las descripciones teóricas de las estructuras de una lengua mayores serán sus posibilidades de aplicación didáctica (Brucart 2005). Sin embargo, creo que es posible afirmar que dentro de esta disciplina existe hoy en día un “pariente pobre”: la enseñanza de español a inmigrantes. Aunque gracias al enorme esfuerzo de algunos especialistas esto está cambiando, existe la percepción de que enseñar español a inmigrantes es algo que tiene que ver más con la atención social que con la ciencia lingüística y de que, en consecuencia, una persona que se dedique a esta labor no necesita poseer unos sólidos conocimientos gramaticales ni estar al tanto de los últimos avances en la disciplina. Esta percepción proviene, a mi modo de ver, de una particular concepción del inmigrante en la que se resalta de una forma especial aquello que se supone que no tiene y que, por tanto, hay que “compensar” (formación académica, nivel cultural...) y se olvida aquello que efectivamente tiene (capacidad de aprendizaje, iniciativa personal...). Por tanto, es fundamental insistir en la idea de que desde una perspectiva lingüística un inmigrante es, antes que inmigrante, una *persona* que aprende una segunda lengua con las mismas características cognitivas que cualquier otro “extranjero” (Villalba *et alii* 1999: 163). Veamos un ejemplo concreto (Contreras y Gràcia 2005: 68): en español el verbo *tener* se emplea,

entre otras cosas, para expresar estados o sensaciones (*María tiene hambre*) y el verbo *ser* para expresar propiedades del sujeto (*María es inteligente*). Un hablante de inglés tendrá ciertas dificultades para distinguir estos usos, puesto que su lengua usa un mismo elemento, el verbo *to be*: *Mary is hungry/ Mary is intelligent*. Pero algo parecido le sucederá a un hablante de chino, ya que su lengua también usa una misma estructura para los dos usos: la yuxtaposición de un sintagma nominal y de un elemento que expresa la sensación, el estado o la propiedad sin un verbo de por medio:

Ma lì	hěng	cǒng	míng	Zhè	ge	nán	hái	è
Molly es	muy	inteligente		Este PART.	niño	tiene	hambre	

Como se puede observar, las mismas herramientas teóricas y metodológicas que se empleen en el terreno de la enseñanza de español a “extranjeros” han de ser aplicadas en el caso de los “inmigrantes”, dado que, en muchas ocasiones, los problemas de estas *personas* en el aprendizaje de una segunda lengua son comunes y tienen que ver más con el idioma desde el que se aproximan al español que con su nacionalidad, origen social o situación económica. En palabras de Tuts y Moreno (2005:15):

En términos exclusivamente lingüísticos -que no psicosociales-, ¿en qué se diferencia una enfermera nigeriana de una alemana? ¿Y una informática rumana de una francesa? ¿Y un albañil polaco de uno marroquí? [...] En el afán de hacer visible la presencia de nuevos ciudadanos y ciudadanas (sic) españoles, estamos incurriendo en una bienintencionada pero peligrosa estratificación de “lo extranjero” y atribuimos, en muchos casos, distintas necesidades a éstos últimos basándonos en consideraciones subjetivas y subliminales que fundamentan un cierto etnocentrismo incosciente pero presente. ¿Estamos contribuyendo a la creación de estudiantes de LE de primera y de segunda categoría?

La intención fundamental de este trabajo, en consecuencia, es la de presentar de una forma necesariamente breve y resumida las principales vías de trabajo que se están desarrollando en la actualidad en el terreno de la enseñanza de español a inmigrantes, partiendo siempre de la premisa de que este campo debe ser tratado dentro del marco general de “la enseñanza de español a extranjeros”.

En la actualidad, existen dos documentos que resultan esenciales para cualquier acercamiento a

esta disciplina: el Manifiesto de Santander¹ y las Propuestas de Alicante². El primero es el resultado de un encuentro coordinado por Félix Villalba, Maite Hernández, Aurelio Ríos y Domingo Sánchez que tuvo lugar en la UIMP en 2004³ y que se ha convertido en punto de partida para cualquier investigación o actuación que tenga que ver con la enseñanza de español a inmigrantes. Consta de 18 puntos programáticos y un preámbulo en el que se afirma que:

El manifiesto pretende ser un documento de trabajo abierto a la reflexión y al debate, como así ha sido su gestación. A través de él, se pretende proponer unas líneas fundamentales, con valor programático, en relación con la enseñanza de lenguas a inmigrantes, desde una perspectiva moderna, basada en la investigación y la innovación educativas, centrada en los estudiantes y concedora de la idiosincrasia de nuestro sistema educativo. Por ello, el manifiesto enuncia algunos de los principios fundamentales en los que basar tanto la actuación como la investigación educativa sobre la enseñanza de lenguas a inmigrantes.

Las Propuestas de Alicante son el resultado del II Encuentro de Especialistas en la Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes celebrado en Octubre de 2006 y coordinado por José Luis Cifuentes, Santiago Roca, Maite Hernández y Félix Villalba. La intención fundamental de este documento es la de concretar a través de 64 puntos algunas de las ideas presentes en el Manifiesto de Santander. Las *Propuestas* se organizan en torno a una serie de temas que tomaré como hilo conductor de este trabajo: la educación de adultos, la enseñanza de una L2 con fines laborales, la alfabetización en una L2, la enseñanza a niños y jóvenes, el componente intercultural en la enseñanza de una L2 y la formación del profesorado⁴.

1 Disponible en línea en: <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/manifiesto.htm>

2 Disponible en línea en: <http://www.ua.es/dfelg/lengua/EncuentroL2/PROPUESTAS.ALICANTE.pdf>

3 En <http://www.ugr.es/~ftsaez/mani.htm> se puede consultar información sobre la génesis de este encuentro.

4 Por razones de espacio no abordaré con la profundidad necesaria la cuestión de la formación del profesorado. De forma muy resumida creo que, en consonancia con las Propuestas de Alicante, dos deben de ser los requisitos fundamentales que todo profesor de español para inmigrantes debe tener: una formación gramatical adecuada (Brucart señala acertadamente que “el profesor de E/LE debe tener una sólida formación en teoría gramatical porque ésta es una condición fundamental para saber interpretar las producciones de los aprendices y para poder detectar sus carencias. Es más: en un programa basado en tareas en el que la gramática no es el núcleo ordenador y por lo tanto ya no hay unos esquemas prefijados sucesivos resulta fundamental que el profesor sepa dosificar adecuadamente la información gramatical que ofrece a los estudiantes y sepa localizar en cada momento el centro de atención apropiado” Brucart 2005: 27) y un conocimiento lo más profundo posible de las culturas de los alumnos con los que se va a encontrar. Como se puede observar, estos no son requisitos específicos de la enseñanza de español a inmigrantes sino que deberían estar presentes en cualquier profesor que enseña una lengua a personas extranjeras.

1. La enseñanza de español a adultos inmigrantes

Una de las estrategias que mayores resultados ha dado siempre en cualquier investigación científica es la de cuestionarse aquello que, a primera vista, nos resulta absolutamente evidente. La etiqueta “enseñanza de español a inmigrantes” es aceptada y empleada hoy en día con total normalidad, sin embargo, creo que es posible plantearse una pregunta como la siguiente: ¿está justificado y, sobre todo, es útil hablar de “alumnos inmigrantes” como un tipo de alumnos que aprenden una segunda lengua diferenciado de otros?

Para responder adecuadamente a esta pregunta es necesario abordarla desde dos perspectivas distintas: una socioeconómica y otra lingüística. A mi modo de ver, desde la primera la respuesta ha de ser afirmativa pero desde la segunda la respuesta se vuelve negativa.

1.1 Factores socioeconómicos que influyen en la enseñanza de español a adultos inmigrantes

En diversos trabajos se han tratado de definir y caracterizar las peculiaridades que distinguen a las personas adultas inmigrantes cuando se convierten en alumnos de un curso de español (García Parejo 2003 y 2004, Villalba Martínez y Hernández García en línea, Villalba *et alii* 1999, Soto Aranda y El-Madkouri, 2002, Soto Aranda 2000). Desde mi punto de vista, muchas de estas características tienen una naturaleza claramente social y no tanto lingüística. A pesar de ello, su correcta comprensión es algo fundamental para elaborar cualquier tipo de propuesta didáctica centrada en este colectivo. Trataré de sintetizar a continuación algunas de las más importantes.

- a) **Movilidad constante y continua incorporación de alumnos.** Debido a sus circunstancias sociales pero sobre todo económicas, los alumnos inmigrantes suelen cambiar a menudo de lugar de residencia lo que provoca que cualquier curso que se diseñe tiene que ser necesariamente intensivo y de una duración breve (en torno a los tres meses). También es esencial diseñar materiales cíclicos y de autoaprendizaje con la finalidad de que el alumno pueda trabajar por su cuenta. (Villalba Martínez y Hernández García, en línea).
- b) **Tipo de trabajo.** Este factor puede determinar de una forma decisiva las posibilidades de interacción comunicativa de un inmigrante y, en consecuencia, el desarrollo de su aprendizaje de una segunda lengua. Un trabajador de la construcción puede desempeñar su labor rodeado de hablantes nativos de español o de personas de su misma nacionalidad

y, además, en estos contextos la necesidad de realizar producciones orales es menor que en otra clase de trabajos por cuenta propia. Como han señalado Soto Aranda y El-Madkouri (2002: 21-22) “para el carpintero, el electricista, el fontanero o el pintor que trabaje por cuenta propia su sustento depende muchas veces más del conocimiento del idioma que de sus propias habilidades”. Esta clase de trabajos favorecen claramente el proceso de aprendizaje de la lengua de acogida.

- c) **Nivel educativo.** En cualquier clase de español para inmigrantes hay personas con diferentes niveles de instrucción y esto resulta fundamental a la hora de programar los contenidos. Pensemos, por ejemplo, en el caso de la inmigración marroquí en España: el nivel educativo del alumno va a determinar cuestiones tan importantes como su grado de alfabetización, su conocimiento de una lengua tipológicamente próxima al español como es el francés o las estrategias de aprendizaje de las que dispone (Soto Aranda y El-Madkouri (2002: 21).
- d) **Género.** (García Parejo 1997, 2001 y 2004; Soto Aranda y El-Madkouri 2002: 20) En muchas ocasiones, son las mujeres las que se encargan de todo lo relacionado con el cuidado de los hijos y la atención de las labores domésticas mientras que los hombres “salen” de la casa para trabajar. Esta clase de esquemas sociales determina las posibilidades de interacción comunicativa de estas personas pero también aspectos tan importantes como el horario del que se dispone para ir a una clase de español. Es frecuente, aunque en absoluto algo sistemático, que las mujeres acudan con mayor asiduidad que los hombres a clases en horario de mañana.

García Parejo (2004) habla además de una serie de “factores externos” que influyen en el grado de participación de los inmigrantes en los cursos de español y que tienen que ver con la entidad que oferta esos cursos: recursos de los que se dispone, horarios, planificación y diseño de los mismos, carácter público o privado, metodología empleada...

En definitiva, si se tienen en cuenta estos factores sociales, sí puede ser útil e incluso necesario hablar de “alumnos adultos inmigrantes” como un tipo de alumnos diferenciado que presenta ciertas peculiaridades (horarios, necesidades laborales, nivel de asistencia y participación...). Ahora bien, es esencial entender que la inmigración es un hecho temporal que no puede definir a una persona (Villalba *et alii* 1999: 163) y que estas “características” de los alumnos inmigrantes en muchas ocasiones tenderán a desaparecer llevándose consigo esa relativa “singularidad”.

1.2 La enseñanza de español a adultos inmigrantes desde una perspectiva lingüística

Si nos situamos en una óptica estrictamente lingüística, la etiqueta “enseñanza de español a inmigrantes” es una construcción arbitraria que, aunque a menudo se emplea desde una actitud “bienintencionada” (Miquel, 2003), no resulta útil y puede llevar, como se ha visto, a una peligrosa estratificación de “lo extranjero” que solamente provoca resultados negativos para los alumnos, ya que se limitan artificialmente los contenidos y temas que se llevan al aula. Nadie que tuviera unas mínimas nociones de didáctica de las lenguas se atrevería a hablar de “la enseñanza de español a europeos”, al hablar en estos contextos de “inmigrantes” se está realizando un proceso similar. Agrupar en una misma categoría descriptiva a hablantes de chino, árabe, hindi, rumano o turco es algo totalmente artificial, puesto que, lingüísticamente, la única categoría de la que cabe hablar es la de *personas que aprenden el español como lengua extranjera*, con todas las consecuencias teóricas y metodológicas que de ello se derivan.

El aprendizaje de una segunda lengua por parte de un adulto es un proceso enormemente complejo si lo comparamos con la forma extremadamente sencilla en la que un niño adquiere su lengua materna (Serra et alii 2000, Anula Rebollo 1998). El adulto ha perdido esa capacidad innata y, por lo tanto, debe poner en juego todos sus recursos cognitivos para construir un nuevo sistema gramatical con el que comunicarse. En este sentido, ha de elaborar de forma consciente y reflexiva (Villalba *et alii* 1999: 43-47) toda una serie reglas e hipótesis que le permitan comprender el funcionamiento de la L2, es decir, tiene que construir una Interlengua (Baralo, 2003). En este proceso de aprendizaje, los adultos presentan rasgos comunes: usan las transferencias lingüísticas como una estrategia para compensar su desconocimiento de ciertos aspectos de la L2, suelen presentar errores “fossilizados” sobre todo cuando existen estructuras de su lengua materna que mantienen algún parecido con otras de la L2, tienen más problemas para aprender aquellas parcelas de una lengua en las que suele darse una mayor variabilidad tipológica como la morfología⁵, etc.,.

Pero lo fundamental es comprender que todos estos procesos no dependen en absoluto de la condición temporal de inmigrante de una persona sino que vienen determinados por la forma en

5 Piénsese por ejemplo en un hablante chino que intenta aprender español. Tendrá que pasar de una lengua que carece por completo de morfología flexiva a otra en la que tanto nombres como verbos emplean este mecanismo como medio para diferenciar los elementos del sistema (para una clasificación de la tipología de errores que suelen presentar los alumnos chinos puede consultarse Santos Rovira 2007).

la que los seres humanos adultos aprenden una segunda lengua. Las evidentes diferencias que se dan entre los alumnos provienen, entre otros factores como la motivación y el esfuerzo dedicado, de la lengua materna desde la que se accede al español. Por ejemplo, uno de los aspectos que más problemas suele causar a los estudiantes de español es el dominio de las frases atributivas con *ser* y *estar* (Contreras y Gràcia 2005: 65-67). En otras lenguas esta distinción no se da: en italiano, inglés y penyabí se emplea un único verbo copulativo mientras que en chino, soninké, tagalo, bereber o ruso las estructuras atributivas se construyen sin verbo. Los hablantes de todas estas lenguas, independientemente de que sean inmigrantes o no, suelen presentar dos tipos de errores: o bien omiten el verbo copulativo o bien neutralizan la oposición ser/estar a favor de uno de los elementos⁶.

Por otro lado, resulta curioso comprobar cómo en numerosas ocasiones el discurso social sobre la inmigración (Bañón Hernández 2002) resalta en exceso algunos aspectos (negativos) de la misma a la vez que oculta otros (positivos). Muchos de los inmigrantes que llegan a nuestro país provienen de contextos sociolingüísticos tremendamente favorables para el aprendizaje de lenguas. El-Madkouri (2003) señala que en Marruecos existe un complejo mapa lingüístico. Se habla dariya, variante oral del árabe clásico y lengua vernácula de Marruecos formada por cuatro variedades inteligibles entre sí (arubi, jebli, bedui y hassani); en las zonas montañosas se habla beréber, conjunto de tres lenguas ininteligibles entre sí: tarifit, tamazight y tachelhit⁷. A esto hay que añadir el árabe *fusha* o árabe clásico que debe ser aprendido en la escuela⁸ y que es empleado en la administración pública, los documentos escritos, la prensa, etc; el francés, lengua usada también en la administración y en la universidad y el español, que se habla en zonas del norte y sur de Marruecos. En el mismo sentido, Ambadiang (2003) describe minuciosamente la situación de muchos países del África subsahariana en los que el multilingüismo es un rasgo caracterizador, razón por la cual es totalmente normal que una persona maneje varios códigos lingüísticos entre

6 Baralo (2003), citando un estudio de Fernández (1997), señala que los estudiantes que suelen tener mayor dificultad para adquirir los usos de ser y estar son los franceses seguidos de árabes, japoneses y alemanes.

7 "El tamazight es el nombre con el cual todos los beréberes designan su propia lengua. En realidad, esta palabra hace referencia al conjunto de lenguas beréberes que se hablan en Marruecos. Para que se entienda la poca correspondencia entre el término y lo que designa, tomemos como ejemplo el caso español: imaginemos que le preguntáramos a un catalán, gallego o castellano qué es lo que habla y nos contestaran todos «español», para designar, respectivamente, la lengua catalana, gallega y española. Así es el panorama en Marruecos. Muchas veces, se habla de tamazight cuando se quiere hacer referencia a tarifit, tamazight (del Atlas medio, llamada también tabrabrit) y tachelhit. Las tres lenguas son neotamazights. Son lenguas, o si se quiere «haces lingüísticos», neoberéberes. Son también lenguas orales, sin tradición escrita, y cuya función es, junto con el árabe dariya, la comunicación espontánea, frente al árabe escrito que es el soporte de todo lo escrito." (El-Madkouri 2003)

8 Con respecto a la lengua árabe clásica, resulta imposible hablarla sin un esfuerzo consciente de aprendizaje. Para la mayoría de los estudiantes marroquíes, esta lengua ocupa el segundo o tercer lugar en su programa de estudios. La relación entre el dariya y el árabe es una relación de diglosia, más que de bilingüismo (El-Madkouri 2003)

los que puede cambiar siempre que la situación lo requiera.⁹ Estas circunstancias permiten que muchas de estas personas estén en una disposición más que excelente para aprender otra lengua, es decir, para construir un nuevo sistema de reglas e hipótesis gramaticales. Sin embargo, no se le da la importancia necesaria a la hora de valorar las “características” de los alumnos inmigrantes.

En resumen, la enseñanza de español a “inmigrantes” debe ser abordada, desde un punto de vista lingüístico, con los mismos instrumentos teóricos y metodológicos que se emplean en el terreno de la enseñanza de español a “extranjeros”. En la actualidad, se acepta que el enfoque comunicativo (Littlewood 1996) es una herramienta idónea para trabajar los procesos de aprendizaje de segundas lenguas. Se propone, entre otras cosas, que la enseñanza debe estar centrada en el individuo y en sus necesidades comunicativas (Miquel 1995). Así, la especificidad de los cursos de español para “inmigrantes” se diluye porque lo que debe hacer todo profesor es adaptar sus conocimientos a los intereses y necesidades del alumno, como en cualquier otro contexto educativo.

2. La enseñanza de una L2 con fines laborales

Uno de los principales intereses de cualquier persona que emigra a otro país es encontrar un trabajo. Por tanto, este debe convertirse en uno de los elementos centrales de las clases de español en estos contextos, puesto que así no solo se consigue una adaptación a los presupuestos metodológicos del enfoque comunicativo sino que, sobre todo, se logra que el alumno vea las clases como algo significativo, algo que responde a sus necesidades más inmediatas. En este sentido, creo que es fundamental comprender correctamente las posibilidades que la enseñanza de español puede tener a la hora de integrar a estas personas en el mercado laboral. Este proceso no debe tener como único objetivo ayudar a que consigan un trabajo (cualquier trabajo) sino que debe servir, en última instancia, como una contribución a la promoción y al ascenso laboral, dado que la formación académica de muchos inmigrantes es, en un gran número de casos, bastante superior a los trabajos que en realidad desempeñan (Colectivo IOÉ 2000a, 2000b, 2001 y 2004). Las herramientas e instrumentos comunicativos con los que se puede dotar a los alumnos desde

⁹ Señala Ambadiang (2003: 95-96) que “si bien, por una parte, el hecho de que viven inmersos desde su infancia en un contexto multilingüe y pluricultural les predispone a asumir la tolerancia e incluso la convivencia respetuosa de lenguas y culturas muy diversas, les hace por otra parte muy sensibles a las actitudes que adoptan sus interlocutores desde el punto de vista tanto lingüístico como cultural. Desde esta perspectiva, la poca disposición de los españoles a realizar el esfuerzo de comprensión inhibe o desmotiva a muchos subsaharianos en lo que se refiere al aprendizaje de español.”

una clase de español deben ser adaptadas teniendo en cuenta esta finalidad.

Villalba Martínez y Hernández García (2005) realizan un pormenorizado repaso de las principales características de la enseñanza de una lengua con fines laborales. Señalan que, en general, este tipo de enseñanzas han tenido como objetivo principal a trabajadores extranjeros con conocimientos avanzados de su labor profesional y que lo que buscan es afianzar la competencia en español que ya poseen a la vez que obtener un dominio de los elementos relacionados con su trabajo. En este contexto, existe un importante grupo de trabajadores que han quedado fuera de este tipo de programas: los inmigrantes. Este colectivo también tiene necesidades comunicativas relacionadas con el mundo laboral por lo que es tremendamente necesario diseñar cursos que satisfagan esas necesidades. Ahora bien, hay que tener en cuenta un aspecto fundamental: el primer grupo de trabajadores conoce, por lo general, muy bien su profesión mientras que los inmigrantes, en ocasiones, no disponen de tales conocimientos, por tanto, se hace necesario incluir contenidos relacionados con la formación profesional requerida en los distintos trabajos.

Por otra parte, también sostienen que es fundamental romper de una vez por todas con la concepción que equipara enseñanza de español con fines laborales y enseñanza del vocabulario específico de una profesión. Si bien es cierto que el léxico es una parte muy importante de este tipo de programas no lo es menos que en cualquier situación laboral un trabajador necesita manejar diversas funciones comunicativas que superan el conocimiento de un vocabulario determinado.

Pensemos por ejemplo en una empleada del servicio doméstico: es evidente que debe conocer el vocabulario de los objetos con los que se va a encontrar en su lugar de trabajo pero es igual de evidente que a diario también tendrá que pedir información, expresar que no ha entendido algo, comunicar que ha terminado de realizar una acción, negociar las condiciones laborales (horario, sueldo...), funciones que no se adquieren con simples listados de palabras.

En este sentido, el Colectivo IOE (2001b: 337-338) aporta un dato muy revelador de las necesidades comunicativas de las mujeres inmigrantes en el servicio doméstico. En la encuesta que realizaron para ese estudio se preguntaba a las trabajadoras qué estrategia utilizarían ante un posible conflicto laboral con el empleador: el 90% de las mujeres de origen marroquí dejaría el trabajo o aguantaría esa situación pero en ningún caso la enfrentaría. Es evidente que la falta de un dominio adecuado del español es un factor que influye en esa decisión, puesto que no se dispone de los recursos comunicativos necesarios para abordar ese tipo de situaciones.

A la hora de diseñar cursos que cubran todas estas necesidades, Villalba Martínez y Hernández

García (2005: 80) proponen dos grandes tipos de programas:

- a) Programas de enseñanza de L2 y capacitación profesional, su principal objetivo consistiría en preparar a los estudiantes para el mundo laboral. Podrían centrarse en la adquisición de habilidades previas a la obtención de un empleo (técnicas de búsqueda de empleo, preparación de entrevistas de trabajo, preparación del currículum...), o en el adiestramiento para un trabajo concreto o una rama profesional. Se podrían impartir en centros de adultos, sindicatos, organizaciones no gubernamentales...[...] El tipo de alumnado al que irían dirigidos sería necesariamente muy heterogéneo: empleados, desempleados y estudiantes; procedentes de distintos tipos de trabajo y experiencias profesionales y con diferentes necesidades educativas y perspectivas de colocación.
- b) Programas de enseñanza de L2 en el lugar de trabajo, es decir, formación en las propias empresas aunque no necesariamente a trabajadores ya empleados. El objetivo de estos cursos sería proporcionar una capacitación lingüística y laboral adecuada para los diferentes puestos de trabajo que ocupan los participantes. En este tipo de cursos el grupo meta sería muy homogéneo, con un ambiente laboral definido y con unas necesidades educativas específicas y, por tanto, unas tareas de aprendizaje concretas, determinadas, en parte, por las demandas de la propia empresa

Por último, es fundamental comprender que en este tipo de cursos hay que tener en cuenta siempre que la adquisición de una competencia comunicativa general por parte de los alumnos debe ser un objetivo insoslayable, al margen de que el “núcleo duro” de estos programas lo constituyan los contenidos relacionados con el mundo laboral. Como se señala en las *Propuestas de Alicante*, en estas situaciones se corre el riesgo de intentar “regular y controlar el conocimiento lingüístico de los trabajadores”, algo que es necesario evitar.

3. La alfabetización en una L2

A primera vista, puede parecer que la alfabetización es un proceso relativamente sencillo a través del cual una persona llega a dominar un código escrito para utilizarlo como instrumento comunicativo (leer y escribir). Sin embargo, este es un terreno mucho más complejo en el que intervienen numerosos elementos. Pensemos, por ejemplo, en una persona que conoce el código

escrito del español pero es incapaz de redactar un texto de un párrafo de extensión o en otra que, dominando ese código, no llega a comprender el sentido general de un sencillo texto de dos párrafos. ¿Se podría decir que están “alfabetizados”? ¿Se les podría aplicar la expresión “analfabeto funcional”?

La alfabetización no consiste simplemente en “aprender a leer y escribir” sino que cada vez más es concebida como una “competencia” (Olson, 1999 y Kramsch, 1998 *apud* García Parejo, 2005), es decir, como un conjunto de conocimientos y habilidades que traspasan el simple dominio de un código escrito. En este sentido, creo que una definición adecuada de “alfabetización” puede ser la siguiente:

La alfabetización tiene que entenderse como algo mucho más que la simple iniciación a las letras: es la apropiación de prácticas comunicativas mediadas por la escritura; es un proceso que abarca la apropiación del sistema de escritura, pero no se limita a ella. La alfabetización implica necesariamente los usos de la lectura y la escritura en contextos específicos; es la participación en eventos comunicativos donde leer y escribir son parte de la actividad comunicativa (Kalman 2002, *apud* Molina Rodríguez 2007: 4)

Desde una perspectiva histórica, se han desarrollado tres líneas de actuación en torno a este fenómeno o, si se quiere, se pueden distinguir tres concepciones del proceso de alfabetización (García Parejo, 2005).

La **alfabetización funcional** se desarrolló a partir de la Segunda Guerra Mundial y desde este marco se afirma que “a person is functionally literate when he has acquired the knowledge and skills in reading and writing wich enable him to engage effectively in all those activities in wich literacy is normally assumed in his culture group”. Esta definición, adoptada por la UNESCO y empleada en proyectos como el ALBSU en Reino Unido (García Parejo, 2003: 56-57), ha suscitado, sin embargo, diversas críticas: lo que se considera “funcional” es definido por un determinado grupo social y puede no ser útil en otros contextos; de hecho, en su aplicación a los países del tercer mundo no ha obtenido los resultados esperados.

La **alfabetización cultural** entiende que los procesos de adquisición de la lectoescritura deben ser complementados con una serie de conocimientos culturales sobre la sociedad de acogida y aboga, en consecuencia, por la inclusión de contenidos históricos, literarios e incluso tecnológicos en estos contextos.

La **alfabetización crítica** (Freire y Macedo 1989 *apud* García Parejo, 2005) incide en los aspectos sociales e ideológicos de estos procesos de aprendizaje. La persona que aprende debe ser vista

como un sujeto activo en la construcción de los conocimientos a la vez que la alfabetización puede ser útil no solo para el desarrollo económico sino también para el cambio social.

Por otro lado, una de las cuestiones más importantes a la hora de acercarse a los procesos de alfabetización es la de qué método elegir para trabajar en el aula. En este sentido, se puede afirmar que existen tres grandes corrientes (Villalba Martínez y Hernández García, 2000):

- a) **Método sintético:** se parte de los elementos más sencillos para ir ascendiendo hacia los más complejos (vocales > consonantes > sílabas > palabras > textos sencillos). Es uno de los métodos más antiguos, sin embargo, plantea importantes problemas: el aprendizaje es muy lento y costoso y la relación grafema-fonema queda totalmente desatendida. Por ello, se elaboró una versión “mitigada” en la que se comenzaba por el estudio de las sílabas y se insistía en la relación grafema-fonema.
- b) **Método analítico:** se parte de los elementos complejos para llegar a los más simples con la intención de que se puedan posteriormente formar nuevas unidades (frases > palabras > sílabas > letras). Las críticas a este método provienen del hecho de que en muchas ocasiones la frase elegida no era significativa sino un mero pretexto para el trabajo posterior. Por ello, surgió el conocido *método de las palabras generadoras* en el que se parte de una palabra significativa que es trabajada de forma sintética y analítica. Freire (1977) elaboró una adaptación de esta propuesta para la enseñanza de adultos que ha sido ampliamente utilizada.
- c) **Enfoque constructivista.** Como señala Molina Rodríguez (2007: 6-7): “bajo el enfoque constructivista, leer y escribir son tareas que pueden hacerse ya desde el inicio de la enseñanza, mucho antes de dominar las reglas de conversión grafema fonema, porque leer es mucho más que eso. De hecho, cuando ya sabemos descifrar, muchas palabras las acabamos leyendo por la vía léxica [...] desde el enfoque constructivista, se parte de un modelo interactivo de la lectura, bajo el cual se considera que para ser un buen lector no es suficiente la actividad de descodificar”. Este enfoque se considera desde las *Propuestas de Alicante* como el más adecuado en la actualidad para la alfabetización de adultos en una L2.

Por último, otro de los debates más importantes en este terreno se ha centrado en la relación entre la alfabetización y la enseñanza de la lengua oral (Villalba Martínez y Hernández García,

2000). Desde las *Propuestas* se sostiene que deben de ser procesos que se den en paralelo, ya que resulta evidente que si el aprendizaje no es significativo para el alumno no se conseguirá un progreso efectivo. Miquel (1995) ejemplifica de una forma muy gráfica los riesgos que se corren en estas situaciones:

Mafalda, con su habitual lucidez, harta de escribir frases como «mi mamá me mima», le dice a su maestra que celebra que su mamá sea tan cariñosa, pero que desea que les explique cosas realmente útiles. Alfabetizar sin que los alfabetizados entiendan qué están leyendo o escribiendo es todavía mucho peor que lo que le pasa a Mafalda, ya que se convierte en un simple simulacro, tiene como consecuencia inmediata la creación de neolectores y la pérdida de un tiempo precioso, puesto que, mientras los inmigrantes se pseudoalfabetizan, no están aprendiendo lengua

4. La enseñanza a niños y adolescentes inmigrantes

Como ya he comentado anteriormente, adoptar un enfoque comunicativo en la enseñanza de segundas lenguas implica, entre otras cosas, situar las necesidades e intereses de los alumnos en el centro del proceso de aprendizaje. En el caso de los niños y adolescentes inmigrantes dos son las principales necesidades: adquirir una competencia comunicativa general en una L2 y completar con éxito un determinado currículo educativo. Es este segundo elemento el que requiere una mayor atención y reflexión, puesto que es necesario tener en cuenta que en estos contextos se dan unos usos particulares de la lengua, lo que se conoce como competencia académica (Villalba Martínez y Hernández García 2007), que hay que comprender y conocer adecuadamente.

Desde esta perspectiva, se puede hablar de dos grandes temas que centran las reflexiones de los expertos en esta materia: qué modelo de escolarización es el más adecuado para responder a las necesidades de los niños y adolescentes inmigrantes y qué tipo de contenidos hay que enseñarles para que alcancen un dominio correcto de las competencias comunicativa y académica.

En principio, es posible hablar de dos modelos de escolarización: uno monolingüe o de inmersión lingüística y otro bilingüe. Como señalan Villalba Martínez y Hernández García (2007: 2), en España se ha aplicado, salvo variaciones *publicitarias*, un modelo de inmersión lingüística en el que el alumno es integrado en una clase ordinaria de hablantes nativos de la L2 bajo la suposición de que este contacto favorecerá el aprendizaje de la lengua meta. En ciertas ocasiones, esta inmersión viene acompañada de apoyos o refuerzos extraescolares centrados en el aprendizaje formal de la L2 e incluso existen iniciativas en las que los alumnos asisten primero a clases de apoyo lingüístico

durante un período de tiempo para posteriormente incorporarse al aula ordinaria. Cabe destacar en este sentido proyectos como las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) creadas en la Comunidad de Andalucía (Ortiz Cobo, 2006) o las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid (Zapico Alonso, 2006). Trujillo Sáez (2004) ofrece un pormenorizado repaso de todas las actuaciones llevadas a cabo en este terreno en España.

Este modelo plantea, entre otros, dos problemas fundamentales:

- a) Muchas veces no se define con claridad el tiempo que un alumno debe estar en un aula separado del resto de sus compañeros con lo que se acaba generando una situación en cierto sentido segregadora (Linares Garriga 2007: 4)
- b) La exposición directa a la L2 no es una garantía por sí misma, ya que es necesario que los contenidos curriculares estén adaptados para que sean significativos para el alumno.

El modelo bilingüe plantea que el acceso a los contenidos curriculares ha de producirse primero en la lengua materna del alumno y paulatinamente cambiar esa lengua por la L2 para que no se produzcan desfases curriculares. Sin embargo, es un modelo que en España no ha sido tenido en cuenta.

Por otro lado, en el contexto de una clase se dan usos específicos de la lengua que un estudiante que no hable español debe dominar. De este modo, la especificidad de los contenidos que es necesario trabajar con niños y adolescentes inmigrantes radica en que no solamente hay que incluir las destrezas comunicativas comunes a cualquier alumno que aprende español sino que también es necesario incluir la denominada “lengua de instrucción”, entendida como

el conjunto de recursos verbales y no verbales que se utilizan para la transmisión y apropiación del currículo educativo. Por tanto, también incluye los esquemas de conocimiento que se activan, la forma en que se procesa la información, los roles que desempeñan los distintos participantes, los textos que se manejan y el modo en que se utilizan las diferentes destrezas lingüísticas. (Villalba Martínez y Hernández García (2007: 11)

Por eso, se propone que en esta serie de contextos es tremendamente necesario integrar lenguaje y contenidos. Trujillo Sáez (2005: 6), citando a Spanos (1989: 228), afirma que esto implica “o introducir los contenidos de las materias curriculares en la clase de lengua o hacer las clases del resto de las asignaturas más sensibles a los aspectos lingüísticos o hacer ambas cosas

simultáneamente” y concluye que “el enfoque basado en contenidos representa una propuesta que integra el aula de idiomas con el resto de las áreas curriculares dentro de una perspectiva constructivista y globalizadora del aprendizaje”.

5. El componente intercultural en la enseñanza de una L2

Desde las Propuestas de Alicante se sostiene que:

...aprender una lengua consiste en desarrollar una competencia comunicativa que haga posible la comunicación entre individuos de lenguas y culturas de origen diferentes. En este sentido, se destaca que los cursos de L2 deben proporcionar recursos suficientes para que los hablantes no nativos puedan dar respuesta a las necesidades comunicativas derivadas de su entorno social en la sociedad de acogida y resolver los choques y malentendidos culturales que puedan surgir en la interacción.

Creo que se puede afirmar que el papel de la interculturalidad en la enseñanza de lenguas es uno de los temas que en la actualidad ha generado auténticos “ríos de tinta” (para una introducción a algunas de las cuestiones planteadas en este terreno pueden ser útiles trabajos como Soto Aranda 2005; Colectivo IOE 1999, Ríos Rojas et alii 2007, García García 2004, Martín Rojo 2003 o Bernaus 2004). Esto es así porque las cuestiones que se plantean son complejas pero tremendamente importantes: ¿cómo definimos la noción de cultura? ¿qué papel ha de desempeñar la sociedad de acogida en el tratamiento de la diversidad cultural? ¿qué políticas lingüísticas son más adecuadas para abordar las distintas lenguas que conviven en nuestra sociedad?...

Sin embargo, me gustaría centrarme brevemente en un aspecto que considero relevante para comprender adecuadamente la relación entre la “cultura” y la enseñanza de una L2. Sin entrar en el complicado tema de caracterizar con precisión lo que se incluye dentro de esa etiqueta general de “cultura”, se pueden establecer dos grandes ámbitos en los que se da una intersección entre lengua y cultura: lo que Miquel y Sans (2004) han denominado “cultura con mayúsculas” que incluiría las tradiciones (artísticas, literarias...) y modos de vida de una determinada sociedad y lo que desde la Pragmática se denomina “competencia sociolingüística o sociocultural” que se ocuparía de “en qué medida las expresiones son producidas y entendidas adecuadamente en diferentes contextos sociolingüísticos dependiendo de factores contextuales como la situación de los participantes, los propósitos de la interacción o las normas y convenciones de la misma” (Gutiérrez Ordóñez 2002), es decir, se ocuparía de todos aquellos elementos culturales que tienen

una relación explícita con los elementos lingüísticos.

Resulta evidente que estos dos ámbitos deben ser incluidos en una clase de español como lengua extranjera pero creo que es fundamental comprender que tiene que haber una secuenciación de contenidos: lo principal es que el alumno adquiera una competencia sociocultural que le permita desenvolverse correctamente en los intercambios comunicativos en los que se verá involucrado y solamente después se podrá abordar el conocimiento de esa cultura con mayúsculas.

Las reglas culturales que intervienen en la competencia sociolingüística / cultural no se refieren, se entiende a la cultura "legitimada" a la gran "Cultura" sino a la cultura con "ce minúscula" : a todo el substrato que hace que los hablantes de una lengua entiendan el mundo, actúen sobre el mundo e interactúen comunicativamente de un modo "culturalmente" similar.[..] En otras palabras la cultura que está ligada indisolublemente a la lengua es una zona de intersección común a todos los hablantes de esa lengua, la zona en que las variables individuales carecen de importancia, la zona de lo compartido, de lo contextualizado (Miquel, 2004)

Este trabajo de Lourdes Miquel, titulado "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español", me parece un excelente ejemplo de cómo integrar todo ese complejo mundo de lo "intercultural" en el aprendizaje de una segunda lengua, sin caer en generalidades ni obviedades sobre la diversidad cultural. El siguiente texto me parece muy representativo de lo anterior (Miquel, 2004: 17):

Hay [...] actos de habla que requieren que el hablante disponga de una información sociocultural previa: para saludar en español disponemos de estas tres formas: Buenos días / Buenas tardes / Buenas noches que no son tan simples como parecen. Si obviamos los problemas de concordancia un hablante competente sabe que:

- a) este saludo sin ir acompañado de ningún otro recurso para interesarse por la otra persona se utiliza preferentemente en espacios cerrados y en relaciones de servicio (con camareros dependientes empleados de correos etc): (entrando en un bar): Hola buenos días Un café por favor
- b) cuando saluda a un conocido puede utilizar estas formas si el saludo se produce en un lugar cerrado (oficina universidad ascensor etc) y se combina con otras formas de saludo que muestren interés por la otra persona (saluda a un compañero de trabajo en un ascensor): Hola buenos días ¿Qué tal?
- c) el cambio de buenos días a buenas tardes y de buenas tardes a buenas noches se realiza de acuerdo con la proximidad de la hora de la comida y de la cena y por tanto debe conocer previamente las horas en que habitualmente los españoles comen y cenar

Éste es un buen ejemplo de la banalidad con la que hasta hace muy poco tiempo se ha tratado la descripción de la lengua en los manuales para extranjeros. Se presentaban las tres formas de saludo se asociaba erróneamente el cambio de saludo al ciclo solar y no se hacía ninguna mención ni a los requisitos contextuales del saludo ni a los factores extralingüísticos que lo determinan

6. Conclusiones

En las páginas anteriores, he tratado de mostrar de una forma breve los principales campos de trabajo de lo que se conoce como “enseñanza de español a inmigrantes”. Es un terreno apasionante que plantea enormes retos no solo para las personas que se dedican a la enseñanza de una segunda lengua sino también para todos los actores sociales que tienen relación con el fenómeno de la inmigración. En definitiva, creo que nunca hay que olvidar que:

el trabajo con alumnos inmigrantes es básicamente idéntico al que se pueda realizar con el resto de estudiantes. Es decir, vamos a trabajar con alumnos que, antes que inmigrantes, son niños, jóvenes o adultos con unas características psicocognitivas similares a las de sus compañeros españoles. La inmigración es una circunstancia temporal que no puede definir globalmente a la persona ni anular su individualidad del ser humano (Villalba *et alii* 1999: 163)

APÉNDICE

Algunos recursos útiles para la enseñanza de español a inmigrantes

En Internet¹⁰...

<http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/debate/>

El debate «Inmigración y enfoque intercultural en la enseñanza de segundas lenguas en Europa» es un foro de discusión que se inició en el año 2001, con motivo de la celebración del Año Europeo de las Lenguas, y que continúa abierto como un lugar de encuentro e intercambio para todos aquellos profesionales e interesados en la enseñanza de lenguas a inmigrantes.

<http://formespa.rediris.es/>

En esta web existe toda una serie de interesantes recursos para la enseñanza de español como lengua extranjera y muchísima información sobre cursos, jornadas y congresos.

<http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/>

DidactiRed es una sección semanal del Centro Virtual Cervantes en la que se publican actividades dirigidas a profesores de español. En la segunda etapa del proyecto, que iniciamos en febrero de 2004, además de las

10 Todos los enlaces de esta sección estaban activos a fecha 05/01/2008

actividades para el aula, se ofrecen actividades de reflexión para el profesor y técnicas para mejorar la práctica docente.

<http://www.mec.es/creade>

El CREADE (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación) es un proyecto del CIDE (Centro de Investigación y Documentación Educativa) que nace como respuesta a las inquietudes de los y las profesionales del ámbito social y educativo respecto a la diversidad cultural y sus implicaciones, con vocación de convertirse en un referente tanto nacional como internacional

<http://www.todoele.net>

Un completísimo sitio web que contiene material didáctico, noticias, enlaces, cursos, congresos y becas para profesores de español además de una activa comunidad de usuarios.

<http://www.aulaintercultural.org/>

El portal de la educación intercultural que tiene como objetivos “avanzar en una educación en pos del respeto y la convivencia entre las diferentes culturas creando espacios libres de violencia y combatiendo la discriminación por razones económicas, culturales o de sexo” así como crear “un espacio de referencia gracias a las aportaciones de quienes día a día nos enfrentamos a los retos de la integración y la convivencia intercultural”

<http://www.marcoele.com>

MarcoELE es una revista electrónica dedicada a la Didáctica del Español como Lengua Extranjera que surge con el deseo de poner a disposición de los profesores de español material específico en su área

<http://www.mec.es/redele>

El portal redELE es una plataforma de difusión y servicio a la comunidad de profesores de ELE de todo el mundo. Su objetivo es brindar información específica sobre la didáctica de esta disciplina y contribuir a la formación del profesorado. redELE es una iniciativa abierta a la participación de todas las personas interesadas en la enseñanza y difusión del español. Incluye la revista RedELE y una biblioteca para memorias de master y doctorado, trabajos de investigación, tesinas

<http://www.um.es/glosasdidacticas>

Glosas Didácticas es un proyecto consolidado de colaboración internacional e interuniversitario de investigadores y profesionales dedicados a temas relacionados con la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas (materna, segunda, extranjera) y sus culturas.

En papel...

ÁLVAREZ MARTÍNEZ, M. A. (Dir.) (2005): *Encuentros. Español para inmigrantes*. Madrid. Universidad de Alcalá de Henares.

CARABELA nº 53 (2003) Monográfico sobre “*La enseñanza de español como segunda*

lengua/lengua extranjera a inmigrantes” Madrid. SGEL

- EQUIPO CONTRASTES (1998): *Contrastes. Método de Alfabetización en Español como Lengua Extranjera*, Madrid, FAEA (Federación de Asociaciones de Educación de Personas Adultas) y Ministerio de Educación y Cultura (CD gratuito)
- MIQUEL, L. (1991): *Modelo de programación de cursos de lengua oral para inmigradas no alfabetizadas*, Gerona, GRAMC
- VILLALBA, F. HERNÁNDEZ, M.T. AGUIRRE, C. (1999): *Orientaciones para la enseñanza del español a inmigrantes y refugiados*, Madrid, MEC (gratuito)
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. T. (2003): *Recursos para la enseñanza oral del español a inmigrantes no alfabetizados, en contextos escolares. Primer y segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria*, Madrid, Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid.
- VILLALBA, F. y HERNÁNDEZ, M. (2005): *Español segunda lengua*. Madrid, Anaya.
- ZAPICO ALONSO, LOURDES y PRADO IBÁN, ELENA (2007) *Unidades didácticas y orientaciones para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes en la educación secundaria obligatoria*. Madrid. Editorial Cep.

Referencias bibliográficas¹¹

- AMBADIANG, T. (2003) “Cultura lingüística y enseñanza/aprendizaje de español/L2: el caso del colectivo de inmigrantes subsaharianos” *Carabela*, 53, 81-104
- ANULA REBOLLO, A. (1998): *El abecé de la psicolingüística*, Arco/Libros, Madrid.
- BAÑÓN HERNÁNDEZ, A. M. (2002) *Discurso e inmigración. Propuestas para el análisis de un debate social*. Murcia. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- BARALO, M. (2003): “Lingüística aplicada: aprendizaje y enseñanza de español L/E” *Interlingüística* nº 14, 31-43 (disponible en Dialnet)
- BERNAUS, M. (2004) “Un nuevo paradigma en la didáctica de las lenguas” *Glosas Didácticas*, nº 11 (disponible <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/02bernaus.pdf>)
- BRUCART, JOSÉ M. (2005), “La gramática en ELE y la teoría lingüística: coincidencias y discrepancias”, *RedELE* nº 3 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista3/brucart.shtml>)
- COLECTIVO IOÉ (1999) “La interculturalidad ¿va al cole?”, OFRIM Suplementos, (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)

11 Todos los enlaces de esta sección estaban activos a fecha 06/01/2008

- COLECTIVO IOÉ (2000a) "Discriminación de los inmigrantes en el trabajo", *Sociedad y Utopía* nº 16, 91-102 (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- COLECTIVO IOÉ (2000b) "Inmigración y trabajo. Trabajadores inmigrantes en la hostelería", *OFRIM Suplementos*, 11-41 (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- COLECTIVO IOÉ (2001a) "Relatos desde la entraña de los hogares. Voces de inmigrantes en el servicio doméstico" en *OFRIM Suplementos*, nº 8 35-57 (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- COLECTIVO IOÉ (2001b) *Mujer, Inmigración y Trabajo*, Editorial IMSERSO, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- COLECTIVO IOÉ (2004) "Jóvenes trabajadores inmigrantes. Una primera aproximación" *Revista de Estudios de Juventud*, nº 66, 43-53. (disponible en <http://www.nodo50.org/ioe>)
- CONTRERAS, J. M. y GRÀCIA, LL. (2005), "Variación gramatical y segundas lenguas. El uso de ser, estar, haber y tener en el español de algunas comunidades inmigradas", *Glosas didácticas* nº 15, 65-73 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-07.pdf>)
- EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2003) "El mapa lingüístico-educativo marroquí y su influencia en la adquisición del español como lengua de instrucción" *Tonos Digital* nº 5 (disponible en <http://www.um.es/tonosdigital/znum5/estudios/F-mapalin.htm>)
- FERNÁNDEZ, S. (1997) *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa, Madrid.
- FREIRE, P., (1977). *Pedagogía del oprimido*. Bogotá: Siglo veintiuno editores S. A
- FREIRE, P. y MACEDO, (1989) *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* Barcelona, Paidós –MEC
- GARCÍA GARCÍA, P. (2004) "La cultura, ¿universo compartido? La didáctica intercultural en la enseñanza de idiomas" *RedELE* nº 4 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista/garcia.shtml>)
- GARCÍA PAREJO, I. (dir.) (1997) *Enseñanza/aprendizaje de la lengua e integración: una propuesta educativa centrada en el inmigrante adulto sobre la base de datos relativos a la Comunidad Autónoma de Madrid*, Memoria Proyecto CIDE, no publicada
- GARCÍA PAREJO, I. (2001) *Aprendizaje y uso de la lengua en el contexto de la migración: análisis de las dificultades lingüísticas y socioculturales de la población inmigrante adulta (estudio de casos)*. Informe-Memoria Proyecto Beca Posdoctoral financiada por la Comunidad de Madrid (Programa Operativo 2000-2006), no publicado

- GARCÍA PAREJO, I. (2003) "Los cursos de "español para inmigrantes" en el contexto de la educación de personas adultas", *Carabela*, 53, 45-64
- GARCÍA PAREJO, I (2004), "La enseñanza del español a inmigrantes adultos" en SÁNCHEZ, J. y SANTOS, I. (Eds.) *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/ lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, 2004, 1259-1277 (disponible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/garcia_parejo.htm)
- GARCÍA PAREJO, I. (2005) "(Bi)alfabetismo: ¿Qué significa tener competencia lectoescritora en una segunda lengua?" *Glosas didácticas* nº 15, 39-58 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-05.pdf>)
- GUTIÉRREZ ORDÓÑEZ, S. (2002) *De pragmática y semántica*. Madrid: Arco-Libros
- KRAMSCH, C. (1998) *Language and culture*, Oxford, Oxford University Press
- LINARES GARRIGA, J. (2007) "Programas y modelos de trabajo con niños y jóvenes inmigrantes" *Linred* nº 5 Anexo monográfico "La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes" (disponible en http://www.linred.com/numero5_anexo1.html)
- LITTLEWOOD, W. (1996): *La enseñanza comunicativa de idiomas. Introducción al enfoque comunicativo*. Cambridge: CUP
- MARTIN ROJO, L. (2003) "Escuela y diversidad lingüística" en MARTÍN, L. y ALCALÁ, E. *¿Asimilar o integrar? Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 19-68. (disponible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/martin_rojo.htm)
- MIQUEL, L. y SANS, N. (2004 [1992]) "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua" en *Cable* nº 9 (disponible en http://www.mec.es/redele/revista/miquel_sans.shtml)
- MIQUEL, L (1995) "Reflexiones previas sobre la enseñanza de ELE a inmigrantes y refugiados" *Didáctica* nº 7 241-270 (disponible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/miquel.htm)
- MIQUEL, L (2003) "Consideraciones sobre la enseñanza de español lengua extranjera a inmigrantes" *Carabela* nº53, Madrid: SGEL. 5-24 (disponible también en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/claves/miquel.htm)
- MIQUEL, L (2004) "Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español" *RedELE* nº 2 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista2/miquel.shtml>)
- MOLINA DOMÍNGUEZ, M. (2007) "Alfabetización de personas adultas extranjeras" *Linred* nº 5

Anexo monográfico “La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes” (disponible en http://www.linred.com/numero5_anexo1.html)

OLSON, D. (1999) “Alfabetismo” *Enciclopedia MIT de las ciencias cognitivas*. Vol I: A-L, Madrid, Síntesis, 2002, 164-167

ORTIZ COBO, M. (2006) “Enseñanza de la lengua en contextos escolares de acogida” *Educación y Futuro Digital*, nº 4 (disponible en <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2006/junio06/monicaortiz.pdf>)

RÍOS ROJAS, A., GARCÍA GRANADOS, D. y GARCÍA GARCÍA, P. (2007) “El componente intercultural en la enseñanza de una L2 a inmigrantes” *Linred* nº 5 Anexo monográfico “La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes” (disponible en http://www.linred.com/numero5_anexo1.html)

SANTOS ROVIRA, J. M. (2007) “Errores en el proceso de aprendizaje de la lengua española. Un estudio sobre alumnos chinos” *IDEAS – Investigaciones y Estudios Hispánicos Aplicados* nº 4 (disponible en http://www.ideas-heilbronn.org/elements/artic/ID4-Santos_Rovira.pdf)

SERRA, M.; SERRAT, E.; SOLE, R.; BEL, A.; APARICI, M. (2000): *La adquisición del lenguaje*, Ariel Psicología, Madrid.

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” *Quaderns Digitals* nº25 (disponible en <http://www.quadernsdigitals.net>)

SOTO ARANDA, B. (2005) “La construcción de nuevas identidades lingüístico- culturales: La segunda generación de inmigrantes marroquíes en España”, *EJOS*, VIII nº. 8, 1-15. (disponible también en <http://www2.let.uu.nl/solis/anpt/EJOS/pdf8/Soto-fin-03.pdf>)

SOTO ARANDA, B y EL-MADKOURI MAATAOUI, M. (2002) “La adquisición del español en la población inmigrada en España. Apuntes para una reflexión sobre el paradigma” *Estudios de lingüística*, Nº 16, (disponible en Dialnet)

SPANOS, G. 1989. “On the integration of Language and Content Instruction” *Annual Review of Applied Linguistics*, 10, 227-240

TRUJILLO SÁEZ, F. (2004) “La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua” *Glosas didácticas* nº 11, 16-46 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/doc-es/03trujillo.pdf>)

TRUJILLO SÁEZ, F. (2005) “La integración de lenguaje y contenidos en la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar: implementación y evaluación” *RedELE* nº 4

(disponible en <http://www.mec.es/redele/revista4/trujillo.shtml>)

TUTS, M y MORENO , C. (2005), “Deconstruir para construir: aprender para enseñar. Actitudes y conductas en la enseñanza de español a personas inmigrantes”, *Glosas didácticas* nº 15, 5-18 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-02.pdf>)

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M. (en línea) “La enseñanza del español a inmigrantes. Atención educativa, análisis y propuestas de actuación” (disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/inmigracion/documentos/default.htm>)

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

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M (2000) “¿Se puede aprender una lengua sin saber leer? Alfabetización y aprendizaje de una L2” *Carabela* 48, 85-110 (disponible en http://cvc.cervantes.es/obref/antologia_didactica/inmigracion/villalba.htm)

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M (2005) “La enseñanza de español con fines laborales para inmigrantes” *Glosas didácticas* nº 15, 74-83 (disponible en <http://www.um.es/glosasdidacticas/GD15/gd15-08.pdf>)

VILLALBA, F., HERNÁNDEZ, M (2007) “Aproximación al español como lengua de instrucción” *Linred* nº 5 Anexo monográfico “La Enseñanza de Segundas Lenguas a Inmigrantes” (disponible en http://www.linred.com/numero5_anexo1.html)

ZAPICO ALONSO, L. (2006) “De Aula en Aula: tareas de ESO para la enseñanza del español como lengua vehicular a alumnos inmigrantes” *RedELE* nº 6 (disponible en <http://www.mec.es/redele/revista6/LourdesZapico.pdf>)