LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA: PARA INMIGRANTES EN CONTEXTOS ESCOLARES ASPECTOS METODOLÓGICOS

Belén Muñoz López[1]

RESUMEN

En la actualidad, fruto del cambio social producido por el hecho migratorio, surgen nuevas necesidades y demandas en torno a la enseñanza del español como segunda lengua, que desembocan en la renovación y confección de nuevos planteamientos didácticos relacionados con el proceso de enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua para inmigrantes.

Resulta evidente, que las necesidades de orientaciones teórico - prácticas en esta materia son muchas y que los estudios, que abordan este proceso desde una perspectiva global, son escasos.

Por ello, como aportación a dichas demandas, en este artículo se trata de abordar una serie de ámbitos temáticos relacionados con aspectos metodológicos que necesitan una especial atención: características específicas del contexto escolar donde se realiza el proceso de enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua; características del alumnado inmigrante; aspectos metodológicos de la segunda lengua en el medio escolar; materiales didácticos.

Palabras clave: aprendizaje, enseñanza, inmigración, metodología, segunda lengua.

ABSTRACT

Due to the deep fast social changes caused by recent immigration, new needs and demands emerge around the teaching of Spanish as a second language. It is forcing the renewal and creation of new didactic paths related to the learning-teaching process of a second language to immigrants.

It is quite obvious that theoretical and practical guidance in this domain is highly necessary given the scarceness of studies dealing with this matter from a comprehensive viewpoint. Therefore, our article attempts to approach a series of thematic fields concerning methodology that need a special care: school context where the second language teaching process will be carried out; features of the immigrant students, methodological aspects of the second language at school; and didactic materials.

Key words: immigration, learning, methodology, second language, teaching.

1. INTRODUCCIÓN

Nuestro objetivo en este artículo se fundamenta en la necesidad de determinar los factores que configuran el contexto educativo en el que se desenvuelve el alumno inmigrante, ya que, dichos factores constituyen el marco esencial en que se desarrollan todos los procesos que van a determinar la integración escolar de los mismos. Por ello, en primer lugar, haremos un breve análisis de la situación de partida en el ámbito educativo que encuentran dichos alumnos inmigrantes cuando llegan a este país; continuaremos con un análisis sucinto de las características que enmarcan el proceso de enseñanza - aprendizaje de la segunda lengua en el medio escolar, para finalizar con una serie de orientaciones metodológicas aplicables a la práctica diaria con alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua castellana.

2. FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR

Partimos de la base que el proceso de adaptación de un individuo a un medio social o natural para él, extraño, supone siempre un esfuerzo personal que a menudo origina

[1] Doctora en Ciencias de la Educación. Asesora de Formación Continua del CAP Hortaleza-Barajas.

miedo e inseguridad. En el caso de la población inmigrante, a este planteamiento anterior hay que añadir el hecho de que la adaptación se produce en un contexto muy especial, normalmente en suburbios donde la delincuencia y la pobreza tienen su arraigo. Concretamente, en lo que se refiere a la escolarización de los jóvenes inmigrantes podríamos decir, parafraseando a Norguet-Dautry (1995), que esta suele tener lugar en centros escolares donde se mezclan distintas etnias, religiones y nacionalidades; por tanto, parece obvio pensar que estos escolares deben experimentar una peculiar adaptación, tienen que integrarse en un nuevo país, pero en un sector bastante marginal y desarraigado que les acoge con recelo y frialdad.

Consecuentemente, el punto de partida de estos niños y adolescentes en el nuevo país no es fácil, además, normalmente proceden de sociedades que poseen culturas de tradición oral donde la transmisión de la información y los saberes se efectúa de forma jerárquica; con este bagaje cultural irrumpen en nuestras sociedades occidentales y se ven desbordados y desorientados ante nuevas formas de comunicación y de relación comercial y social. Así, por ejemplo, la publicidad con todo su mundo escrito e iconográfico, o las grandes superficies de compras donde los productos se ofrecen libremente y, sin embargo, no son fáciles de conseguir; e incluso, las nuevas relaciones que tiene que establecer con el entorno, con los profesores –sin la jerárquica y la autoridad a la que estaban acostumbrados en su país de origen- y con sus compañeros que los catalogan como moros, tontos o ladrones. Estas situaciones generan una tensión que aflora en los centros educativos, donde se mezclan las dificultades pedagógicas o disciplinarias e incluso la delincuencia y donde el fracaso escolar se convierte en una constante. Siguiendo a Bourdieu (1977) el fracaso es generador de más fracaso, como si de una herencia cultural se tratara.

Por todo lo dicho anteriormente, como podemos suponer la opinión pública que genera la escolarización del alumnado inmigrante en la institución educativa se relaciona generalmente con el fracaso al que antes hacíamos alusión, ya que, se presupone en la mayoría de los casos que este alumnado va a tener desventajas en el ámbito cognitivo con respecto al resto de los compañeros autóctonos.

En este sentido, el niño inmigrante es percibido como alguien potencialmente destinado al fracaso: un minusválido lingüístico..., como un minusválido cultural (vive en su familia otro tipo de prácticas culturales, incompatibles con nuestra sociedad), minusválido social (la supuesta indiferencia de sus padres por su trabajo escolar, se une a su ignorancia de la lengua y a las difíciles condiciones de vida) (Boyzon-Fradet, 1997: 68).

En consecuencia, el hecho de hablar otra lengua distinta se conecta con los problemas de pobreza, fracaso escolar, mínimas aspiraciones sociales y profesionales, y se percibe también como una fuerte desventaja para la integración en la cultura mayoritaria. Por ello, se presupone que toda solución a estos problemas pasa por el rápido aprendizaje de la segunda lengua (siempre a expensas de la lengua materna). Por tanto, la integración de estos niños en una clase normal y la capacidad para alcanzar los objetivos del curso depende sobre todo de su nivel de competencia en la lengua española. La lengua que los niños inmigrantes hablan en casa no está representada en ningún caso en la evaluación escolar, por el contrario, es considerada como un obstáculo para el aprendizaje y para su integración.

En este contexto, obviamente el desarrollo del bilingüismo es irrelevante y tiene un último lugar dentro de los objetivos de la escolarización. El bilingüismo de los niños inmigrantes es profundamente desigual; la lengua materna está en una situación de inferioridad absoluta respecto a la segunda lengua, y frecuentemente, está excluida como objeto de aprendizaje en las escuelas españolas, sólo a veces se imparte extraescolarmente e incluso, en muchas ocasiones el uso de su lengua materna está prohibido en el medio escolar o simplemente mal visto. La lengua materna de estos niños inmigrantes se convierte en una lengua oral y solamente algunos alumnos que habían estado anteriormente escolarizados en sus países de origen conservan las destrezas escritas.

2. CARACTERÍSTICAS DEL PROCESO DE ENSEÑANZA - APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA EN EL MEDIO ESCOLAR

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

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

En este sentido, está claro que el aprendizaje de la lengua constituye uno de los objetivos primordiales, que debe tener en cuenta cualquier intervención educativa[2] con alumnado inmigrante con desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, evidentemente, un buen aprendizaje de la lengua es una condición indispensable para el desarrollo de los aprendizajes fundamentales gracias a los cuales el niño desarrollará gradualmente sus comportamientos eficaces como lector y escritor. Éstos le permitirán también organizar cada vez mejor su pensamiento y su reflexión personal y de integrar a los contenidos de enseñanza - aprendizaje conducidos en la mayoría de los casos por un soporte lingüístico (Forges, 1998: 10-11).

Dicho proceso se encuentra definido por los siguientes factores: en primer lugar, en relación con la situación de aprendizaje, los alumnos inmigrantes se encuentran integrados en un proceso de aprendizaje formal que tiene lugar en el medio escolar y, paralelamente, su vida cotidiana se desenvuelve en un contexto de inmersión, en el marco social del país de residencia, que propicia la adquisición sin intervención pedagógica. Son dos situaciones de encuentro con la lengua que se unen, se yuxtaponen y le confieren un status particular; en segundo lugar, con relación a los fines por los que se aprende la segunda lengua, podemos manifestar que la segunda lengua en el medio escolar es la lengua enseñada a los aprendices inmersos en la comunidad lingüística (...), teniendo en cuenta las especificidades de la enseñanza de la segunda lengua en contextos escolares: la lengua (...) no es solamente objeto de estudio es al mismo tiempo herramienta de aprendizaje de otros objetos de estudio (Marcus, 1991:12).

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

En cuarto lugar, destacamos la importancia que ostentan los factores afectivos en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua. Éstos se encuentran definidos por las motivaciones que los aprendices presentan para aprender esta nueva lengua y por el papel que esa lengua tiene en el universo del aprendiz y las relaciones con ella establecidas. El hecho de encontrarse en una situación que obliga al aprendizaje de la nueva lengua, en un contexto social que imponen unas prácticas culturales y lingüísticas e infravalora las propias del país de origen, motiva

situaciones variadas que oscilan entre el rechazo al aprendizaje de la segunda lengua hasta la asimilación total de la misma, en un intento de camuflar los orígenes lingüísticos y culturales.

En quinto lugar, para definir las características específicas que presenta la lengua escolar resulta necesario establecer un panorama específico que determine las necesidades de aprendizaje del alumnado. Estas varían sustancialmente en función de dos factores diferenciados: los conocimientos lingüísticos previos en relación con la segunda lengua, el corpus de conocimiento, de estrategias de aprendizaje y destrezas transferibles de su escolarización anterior.

Por ello, resulta determinante el tiempo de permanencia en el país de acogida, puesto que los alumnos que acaban de tomar su primer contacto con la lengua necesitan alcanzar urgentemente una competencia comunicativa básica que les permita realizar los intercambios lingüísticos necesarios en la comunicación cotidiana.

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

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

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

En consecuencia, pensamos que:

(...) la lengua del país de acogida, lengua extranjera para los inmigrantes, debe ser enseñada como lengua extranjera, pero sin perder de vista que ésta constituye la lengua materna de la sociedad en la cual la población inmigrante está inmersa (Porcher, 1984:143).

3. CRITERIOS DIDÁCTICOS PARA EL DESARROLLO DEL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA SEGUNDA LENGUA

Al hilo de las reflexiones anteriores, pensamos que una didáctica apropiada al proceso de enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua en el contexto de la inmigración y en el medio escolar debe apoyarse en los siguientes parámetros: la realidad que impone el propio contexto escolar, fundamentadas en las limitaciones basadas en los recursos humanos y económicos con los que se cuenta; en las actitudes que, ante esta realidad, adoptan los diferentes miembros de la Comunidad Educativa; en las características del propio Centro Educativo y en la idiosincrasia del alumnado en el

aspecto cognitivo, sociocultural y afectivo, e igualmente, en las características que el medio escolar imponen a la segunda lengua.

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

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

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

Siguiendo a Muñoz Sedano, podemos afirmar que todos los proyectos pedagógicos tienen dos referentes básicos: 1º- cómo son los alumnos, en qué situación están, qué necesidades tienen, cómo es su situación familiar y social (contextualizada), cuáles son sus valores, actitudes, comportamientos; 2º- cómo deben ser estos alumnos ya educados y formados, qué valores, actitudes y comportamientos deben cimentar, mejorar, cambiar o adquirir, qué conocimientos, capacidades, destrezas deben poseer para su desarrollo personal y para su participación en la sociedad (Muñoz, 1997:183).

El PEC, además, debe ser el marco general a partir del cual se diseñarán las medidas necesarias para la adaptación del alumnado inmigrante al centro. Es importante que estas medidas cuenten con el consenso de toda la Comunidad educativa: Claustro de Profesores y Consejo Escolar.

Dichas medidas harán referencia a los siguientes aspectos: en relación con el alumnado será necesario facilitar todo el proceso de acercamiento a las nuevas pautas culturales y escolares. Hacerle partícipe de nuestras expectativas respecto a su escolarización, de los objetivos propuestos para su aprendizaje y del funcionamiento del Centro y del Sistema Educativo del país donde reside. Paralelamente, dentro del abanico que forman los distintos contenidos y objetivos integrados en el currículo, se priorizarán aquellos que faciliten y promuevan la participación de los alumnos en situaciones comunicativas donde, paulatinamente, puedan ir desarrollando las competencias lingüísticas adquiridas.

En relación con el profesorado, será necesaria una toma de conciencia del esfuerzo personal e intelectual que para el alumno inmigrante supone la adaptación en un sistema escolar muy distinto al de su país de origen, tanto por el desconocimiento de la lengua como por las diferencias en cuanto a estilo de aprendizaje, relaciones profesor-alumno, normas de convivencia, etc. Para ello, resulta fundamental la formación inicial y continua en relación con la educación intercultural y la enseñanza de segundas lenguas. Finalmente, resaltar la importancia del trabajo en equipo –tutores, profesores de las distintas áreas, apoyos, etc. y la coordinación entre distintos Departamentos –Departamentos Didácticos, Departamento de Orientación, etc.

La participación de las familias en el medio escolar es una medida importante para facilitar la adaptación plena del alumnado. Por tanto, resultará fundamental arbitrar medidas que favorezcan el acercamiento de los padres y madres al Centro Educativo, aunque este se vea mediatizado por múltiples factores relacionados tanto con la disponibilidad por motivos laborales como por cuestiones de tipo cultural y/o de desconocimiento de la lengua.

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

4. PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS PARA LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA

Pensamos, siguiendo al profesor Díaz-Corralejo (2001)[5], que un proyecto de enseñanza de segundas lenguas debe partir de un análisis previo del contexto general en el que se encuadra, que permita responder a las exigencias de las etapas de desarrollo social de los alumnos y a las exigencias de utilización de la segunda lengua. Del mismo modo, debe incardinarse en un planteamiento epistemológico, educativo y social determinado.

Para ello, a la hora de definir un modelo metodológico adecuado al proceso de enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua en el marco escolar partimos, según el conocimiento epistemológico, de una concepción funcional-pragmática de la lengua como un instrumento de producción, de significación y de negociación de esa significación en situaciones de interacción. Esto es así porque, cada lengua y dentro de ellas, cada uno de los códigos que los hablantes utilizan, es el vehículo de cada memoria histórica de cada comunidad nacional y, en lo que se refiere a códigos, de cada clase o grupos social de esa comunidad y también de la experiencia individual del hablante (Atienza, 1993:187).

Desde el punto de vista metodológico esto supone fundamentar nuestra actuación docente en un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en el uso de la lengua y enmarcado en el contexto escolar y endolingüe en el que se encuentra inmerso el alumno inmigrante, que impone unas determinadas necesidades de comunicación que, en cierta forma se adquiere en contacto con los otros, en relaciones familiares, gregarias y sociales y a través de los medios de comunicación, por exposición, inmersión, imitación, aunque, no obstante, deben ser facilitadas por las estrategias y procedimientos del aprendizaje formal del medio escolar. Por tanto, nuestra metodología para la enseñanza-aprendizaje de la segunda lengua para alumnos inmigrantes escolarizados en niveles obligatorios, parte del análisis de dichas necesidades de comunicación, que, según Díaz-Corralejo (2001) se resumen en cuatro niveles –necesidades fisiológicas y de supervivencia, desarrollo de aprendizajes de estrategias y metalenguajes, desarrollo de estrategias de tipo cultural, estrategias avanzadas de tipo afectivo, cognitivo e intelectual (percepciones y visiones del mundo y de las cosas).

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

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

tomar su propia actividad de lenguaje y el producto de la misma como objeto... Las posibilidades autorreflexivas del lenguaje son mediadores poderosos del comportamiento lingüístico para la adquisición del escrito (Schneuwly, 1985:201).

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

Para finalizar nos gustaría subrayar el reto que supone para toda la comunidad educativa esta nueva escuela multiétnica, ya que la organización de la escuela es la organización de la vida moderna. Si los estudiantes de los grupos minoritarios no adquieren competencia en los modelos lingüísticos y de conducta de la cultura mayoritaria, es posible que queden privados de la oportunidad de alcanzar el primer ciclo universitario y las escuelas profesionales. Sin una competencia en las destrezas de la cultura mayoritaria permanecerán cerradas para ellos muchas posiciones bien pagadas y socialmente importantes: médicos, abogados, ejecutivos. Problemática radical en la educación bilingüe-bicultural es la manera de mantener las tradiciones nativas lingüísticas y culturales al mismo tiempo que se mejora el acceso a las oportunidades económicas y a la cultura moderna (Kleinfel, 1979:128).

Nuestro deseo para el futuro de la escuela y de la sociedad en general esta fundamentado en el reconocimiento del hecho de la multiculturalidad como una feliz oportunidad de contacto, de intercambio, de desarrollo personal y de aprendizaje, tanto para los inmigrados como para los autóctonos; pensamos que la interculturalidad sólo se hará efectiva cuando esté fundada en las experiencias lingüísticas (la problemática de los universales del lenguaje), de la filosofía (la categoría del pensamiento universal), de la sociología y de la antropología (fiestas, ritos...) porque nos enseña a conocernos mejor y a acercarnos mejor los unos a los.

Por tanto, para hacer realidad los postulados anteriores nos parece necesario que tanto el profesor como el alumno deben tener como objetivo intelectual el definir claramente los postulados o premisas de su propia visión del mundo. Dicha visión debe tener en cuenta, en primer lugar, el respeto a los derechos humanos, luego a los valores democráticos y, por fin, no olvidar los valores socioeconómicos. De esta manera, pensamos que se puede desarrollar razonablemente una cosmovisión que hará probablemente de educadores y educandos personas justas y tolerantes en cualquier entorno social (Díaz, 1995:326).

5. CONCLUSIONES

Por último, del desarrollo de los epígrafes anteriores podemos inferir que el proceso de enseñanza aprendizaje del español como segunda lengua presenta las siguientes características: resulta prioritario el aprendizaje de la segunda lengua como punto de partida primordial para la integración de estos alumnos. Como tal, el aprendizaje de esta nueva lengua no debe contemplarse exclusivamente desde la perspectiva escolar, sino como un fenómeno afectivo, social, psicológico y cultural que se inscribe en un proceso de integración global, es decir, en una perspectiva de inserción y de integración, la adquisición de una buena competencia lingüística no se debe plantear únicamente desde el aprendizaje y la didáctica. También debe relacionarse con una política de diversificación lingüística en relación con los regionalismos, la inmigración y la construcción europea. Herramienta de comunicación, una lengua no puede cumplir su función sin que los individuos y los grupos se reconozcan como sujetos portadores y productores de identidades propia (Abadía-Pretceille, 1992:69).

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

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

BIBLIOGRAFIA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1995). "Á propos du relativisme culturel: les difficil relations de la théorie et de la practique. Identités et cultures à l´école". *Migrants-Formation.*, 37-50. Montrouge: CNDP.

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

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

ATIENZA, M. (1993). *Propuesta de francés. Propuesta de secuencias de lengua extranjeras*. Madrid: Escuela española-MEC.

AUSUBEL et col. (1978). *Psicología educativa: un punto de vista cognitivo.* México: Trillas.

BROWN, F.; BRAUN, A. y FORGES, G. (1998). *Enseigner et apprendre la langue de l'école*. París-Bruselas: De Boeck-Université.

BOYZON-FRADET, D. (1997). "Enseigner/apprendre la langue scolaire. Un enjeu fondammental pour les enfants issus de l'immigration". *Migrants-Formation*, 67-84. Montrouge: CNDP.

DAUTRY, F. (1995). "Classes d'accueil de banlieue: quelques difficultés pédagogique el culturelles". *Migrants-Formation*, 131-141. Montrouge: CNDP.

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

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

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

KLEINFEL, M. y OPPER, S. (1984). *Educación Multicultural y multilingüe*. Madrid: Narcea.

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

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

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

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

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

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

SCHNEUWLY, B. (1985). "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant", en VYGOTSKY (1985). A*ujourd'hui*. Delachaux et Nestlè.

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

---

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

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

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

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

[5] Citando a Álvarez (1990). "Infancia y Aprendizaje", números 51-52, 41-47. Madrid.
interactiva