

Enseñanza del español como segunda lengua: el reto de la inmigración a la didáctica de la lengua

Dr. Fernando Trujillo Sáez
Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación y Humanidades de Ceuta
Universidad de Granada

Dirección: c/ El Greco, s/n, 51002, Ceuta.

Teléfono: 956-526130

Correo electrónico: ftsaez@ugr.es

Publicado en J. L. Romero Moreno y A. Camacho Herrera (eds.) 2002.
Política Migratoria y Educación Social. Sevilla: Librería Andaluza, pp. 91-98.

Introducción

Hoy por hoy no cabe la menor duda de que el español es una lengua importante en el mundo. La enseñanza del español como lengua extranjera es tanto una realidad como un éxito, favorecido por diversas razones. El primer factor es, sin lugar dudas, el continuo crecimiento del número de hablantes en todo el mundo, principalmente en América, incluyendo Estados Unidos. En nuestro país, coinciden diversas razones, como su presencia activa en la Unión Europea y la participación en los programas europeos de movilidad de estudiantes y profesores universitarios, Erasmus entre otros. Por último, es también digna de mención la actuación del Instituto Cervantes como institución encargada de difundir y enseñar el español por todo el mundo.

Como consecuencia de esta realidad surge recientemente en nuestro país una nueva línea de trabajo en didáctica de la lengua, la enseñanza del español como lengua extranjera. Es todavía un área joven y en fase de desarrollo, que en España ha recibido el impulso de las universidades a través de multitud de cursos de español como lengua extranjera y de múltiples cursos de formación del profesorado (véase el listado de cursos que el Instituto Cervantes organiza en colaboración con diversas universidades, disponible en http://www.cervantes.es/internet/acad/mar_ensena2.htm).

En contraste con este crecimiento, la enseñanza del español como segunda lengua es aún un terreno sólo parcialmente explorado. Por ahora las experiencias más importantes se han dado en la enseñanza a inmigrantes adultos, en zonas muy

localizadas del país, y la escasez de publicaciones disponibles en relación con esta temática refleja que aún no se ha convertido en objeto de estudio y reflexión, a pesar de su valor social.

La relevancia social de este fenómeno la demuestra el hecho de que en los últimos años España está recibiendo un número creciente de personas pertenecientes a otras comunidades de hablantes. Por mencionar algunas cifras, según el Ministerio del Interior (2000), a fecha del 31 de diciembre de 2000 había 895.720 residentes extranjeros en España, lo cual representa una tasa de 22,28 residentes extranjeros por cada mil habitantes. La distribución de residentes extranjeros no es homogénea en todo el territorio nacional, destacando provincias como Almería, con 66,66 residentes extranjeros por cada mil habitantes, Gerona con 65,15, Melilla con 60,15 o Baleares con 55,70, frente a provincias como Córdoba con 4,56, Badajoz con 5,08, Ciudad Real con 5,14, Ávila con 5,17 o Sevilla con 5,59. El periódico El País (2001), citando fuentes del Ministerio del Interior, cifra el aumento de 198.042 residentes extranjeros en 1981 a 938.783 en 2000 .

La llegada de todas estas personas, a veces varones adultos que han dejado la familia en su lugar de origen, pero muchas otras veces familias completas, exige la profundización en el estudio del español como segunda lengua. Todas estas personas enriquecen la sociedad donde han llegado con su cultura y su lengua, pero es importante facilitarles el acceso a la nueva lengua como herramienta de comunicación en el país de acogida.

La primera reflexión, por tanto, en este contexto de enseñanza de una segunda lengua es que la misma complejidad de la situación social afecta a la enseñanza: diferentes grupos lingüísticos de origen, diferentes niveles socio-económicos, diferentes características personales (edad, sexo,...), diferentes necesidades y diferentes intereses. Todas estas variables marcan decisivamente el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua.

Además, la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto educativo nos propone un panorama nuevo en la didáctica de la lengua en nuestro país. Nos encontramos con menores que han aprendido otras lenguas en sus casas pero que, al asistir al colegio, necesitan el español como herramienta de trabajo. En muchos casos, además, el uso del español está circunscrito al recinto escolar, pues la lengua de

comunicación en la familia y entre iguales suele, o puede, ser la lengua materna de estos menores.

La importancia de aprender la segunda lengua para la sociedad, la comunidad, la familia y el niño o la niña es incuestionable. La sociedad no puede permitirse la creación de guetos lingüísticos, aunque esto no ha de confundirse con el legítimo derecho a mantener la lengua materna; cada comunidad de hablantes ha de elegir qué lengua quiere hablar, en qué momento, con qué función y ante qué interlocutor, pero para que esa decisión pueda ser tomada ha de conocer las dos lenguas.

Para el niño o la niña que aprende la segunda lengua, ésta representa tanto la lengua mayoritaria en la sociedad como la lengua instrumental en la escuela. La sociedad debe hacer el esfuerzo que sea necesario para ayudar a estos niños y niñas a aprender la segunda lengua, respetando igualmente su cultura y su lengua materna. El fracaso de la sociedad y de la escuela será lo que cree la raíz del fracaso de cada uno de estos niños, dejándolos fuera del sistema educativo y fuera de la sociedad de pleno derecho.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, pretendemos proponer una estrategia de trabajo general en didáctica del español como segunda lengua en el contexto educativo. La propuesta estratégica se basa en cuatro pilares. Estos elementos son el trabajo por tareas, la integración de lengua y contenidos, la conciencia lingüística y la competencia intercultural. De forma gráfica se presenta la propuesta en la figura 1.

Propuesta Metodológica para la Enseñanza del Español como L2

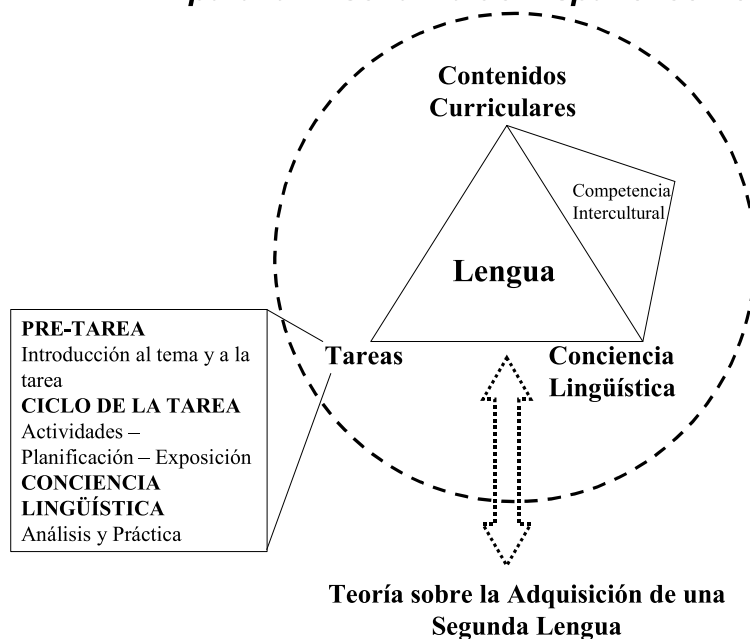


figura 1. Propuesta metodológica para la Enseñanza del Español como L2

Esta propuesta didáctica es un marco general de trabajo en didáctica del español como segunda lengua. Será cada centro, cada departamento y cada profesor quien deba considerar la validez de estas propuestas en su contexto, aunque todas ellas han recibido ya el apoyo de múltiples experiencias didácticas y de diversa investigaciones, citadas bajo cada uno de los epígrafes. Describiremos la propuesta a continuación.

Propuesta metodológica

Una tarea en el sentido común de la palabra es, simplemente, “un trabajo que hay que hacer” (María Moliner, 1992: 1268). En Didáctica de la lengua, el término “tarea” ha recibido numerosas definiciones, como resume Nunan (1989: 5-11). Este mismo autor (1989: 10) define las tareas en enseñanza de idiomas como un trabajo a realizar en la clase y que implica comprender, manipular, producir e interactuar en la lengua meta, concentrándonos en el significado, y que tiene que funcionar por sí sola dentro de la programación docente.

En este sentido, podríamos definir una tarea de enseñanza de la lengua como la suma de actividades que hay que realizar para producir algo. Estas actividades son el medio para conseguir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje. La

realización del producto supone, por tanto, la consecución de los objetivos, que han de tener claro carácter procedimental.

El énfasis en un producto como resultado de la tarea se justifica, al menos, por tres razones. Por un lado, las investigaciones sobre adquisición de una segunda lengua han demostrado que, además de un *input* comprensible, es necesario producir un output comprensible para adquirir una lengua, y la creación de un producto material y la presentación de éste puede favorecer la producción de este output (Ellis 1985: 157-159; Cummins, 1994: 53; Swain, 1995; Skehan, 1998: 16-22); por otro lado, la creación de este producto material es parte de la “motivación por la actividad” que las tareas intentan promover (Ellis, 1985:300). La realización del producto es la causa y el motivo de la tarea, razón por la cual el producto debe estar relacionado con los intereses y necesidades de los estudiantes. En tercer lugar, el producto final representa el objetivo de un trabajo cooperativo: “La principal finalidad de este tipo de trabajo [por tareas y/o proyectos] es la elaboración del producto final...La naturaleza cooperativa del proyecto radica no sólo en su producción en grupo, sino en la contribución individual a un proyecto global...” (Velasco y Bernaus, 1999: 40). Este trabajo cooperativo es, como veremos más adelante, un elemento fundamental en la adquisición de una segunda lengua en el contexto educativo.

El segundo elemento de nuestra propuesta es la integración de lengua y contenidos (ALCI, aprendizaje de lengua y contenidos integrados). Existen tres tipos de ALCI: la enseñanza basada en contenidos, cuando los contenidos curriculares se utilizan en la clase de lengua; la enseñanza sensible al lenguaje, cuando se enseña lengua en el resto de las asignaturas; o, finalmente, la enseñanza articulada lengua-contenidos, cuando se coordinan tanto los contenidos curriculares como lingüísticos.

El ALCI comienza con la programación. Mimi Met (1994) propone las siguientes tareas: a) secuenciar los objetivos conceptuales (aquellos que exijan mayores destrezas lingüísticas se posponen hasta que los estudiantes las dominen), b) planificar las lecciones contando con los objetivos lingüísticos y diferenciado entre objetivos lingüísticos exigidos por el contenido y objetivos lingüísticos compatibles con el contenido, c) planificar las tareas, que han de ser experienciales, contextualizadas, cognitivamente interesantes y cooperativas, d) planificar los materiales, que han de ser

“manipulables”, “visuales”, medios impresos y multi-modales, y, por último, e) planificar la evaluación.

En el aula, Crandall (1993: 117-118) recomienda cuatro estrategias generales: 1) enseñanza por tareas y aprendizaje experiencial, 2) aprendizaje cooperativo y otros agrupamientos, enfatizando la importancia del compañero-tutor bilingüe y la utilización de cuestionarios y entrevistas, 3) estrategias de lenguaje globalizado, lo cual implica un uso auténtico del lenguaje, promoviendo el desarrollo integrado de la lengua oral y escrita, la lectura y la escritura interactivas mediante diarios dialogados, diarios de aprendizaje, escritura procesual, y narración de experiencias, y 4) la utilización de organizadores gráficos (tablas, diagramas, esquemas, mapas mentales, etc.). Todos estos elementos tienen un sólo objetivo, integrar lengua y contenidos mediante la comprensión de conceptos por estrategias más allá de la lengua. Es importante, por tanto, recordar que el nivel de comprensión es siempre superior al nivel de producción, que la comprensión no está circunscrita a lo lingüístico y que las respuestas que pueden dar nuestros alumnos y alumnas ante una tarea tampoco tiene que ser necesariamente lingüística.

Sin embargo, tareas y ALCI no pueden ser los únicos elementos en un planteamiento efectivo de didáctica de la lengua. La reflexión sobre el lenguaje es un elemento fundamental del proceso de aprendizaje de una lengua. Sólo mediante la reflexión sobre el lenguaje, elemento que nosotros denominamos “preocupación por la forma” o “conciencia lingüística”, podemos aspirar a conseguir no sólo fluidez en la comunicación, sino también precisión y complejidad.

Skehan (2001:22) presenta una perspectiva nueva y completa cuando afirma que, como resultado de los estudios sobre desarrollo lingüístico, debemos tratar dos mecanismos en relación con la preocupación con la forma: el cambio y el control lingüísticos. El cambio implica diversos pasos, como son, (a) percibir la estructura con la que estamos trabajando y que no está presente en el interlenguaje, el conocimiento lingüístico en desarrollo de nuestros estudiantes; (b) ampliar y complicar el sistema del interlenguaje; (c) re-estructurarlo para (d) integrar las nuevas estructuras dentro del sistema.

Conseguir el control del sistema lingüístico también implica cuatro pasos: (a) evitar el error ganando precisión; (b) automatizar la nueva estructura; (c) conseguir que

esté disponible de forma natural en las situaciones que contextualmente exijan la nueva estructura y, por último, (d) lexicalizar la nueva estructura para conseguir fluidez. (Skehan, *ibid.*:17)

En la práctica, por tanto, la conciencia lingüística se hace operativa mediante diversas estrategias, dos de las cuales son la reflexión metalingüística y la respuesta correctiva. La reflexión metalingüística es la utilización de tareas de aprendizaje gramatical (Gómez del Estal y Zanón, 1999: 73-100) o la utilización de estrategias especiales de tratamiento del texto, como las denominadas *input flood* (abundancia de una cierta estructura lingüística en un texto) o *input enhancement* (destacar mediante recursos tipográficos una cierta estructura lingüística) (Fotos 1993, 1994). En cuanto a las respuestas correctivas se presentan, al menos, seis posibilidades (Lightbown y Spada, 1999: 103-106): corrección explícita, reformulación, peticiones de clarificación, respuesta metalingüística, preguntas y repeticiones.

En resumen, con este tercer elemento la propuesta didáctica para la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto escolar está casi completa. La propuesta que los profesores tienen a su disposición es utilizar un programa basado en tareas en el cual los contenidos de otras áreas curriculares podrían servir de eje y en el cual la preocupación acerca de la forma debería jugar un papel importante dentro de un enfoque general comunicativo.

Sin embargo, falta un cuarto elemento. El aprendizaje de una segunda lengua es un lenguaje mediatizado por la realidad social. Por ejemplo, la relación que se establezca entre la comunidad del estudiante y la comunidad mayoritaria-dominante determina no ya el proceso de adquisición de la segunda lengua, sino el acercamiento del niño o la niña a la escuela.

Por otro lado, no debemos plantearnos sólo cuál es la actitud del estudiante o de su comunidad. La postura de la comunidad mayoritaria-dominante, la escuela y el profesor también determinan la relación que se creará entre el estudiante y el aprendizaje, incluyendo la segunda lengua. Por supuesto, no nos referimos exclusivamente a posturas teóricas de aceptación de la diversidad, sino a los múltiples mensajes que en el transcurso de la comunicación diaria emiten la comunidad, la escuela y el profesor acerca del estudiante, su idioma, su origen y su comunidad.

Por tanto, aprender una lengua no puede ser simplemente el desarrollo de una destreza. Aprender una lengua es una aventura educativa muy compleja, que implica a la totalidad de la persona, del grupo y de la comunidad. Términos como “negociación de significados” o “aprendizaje cooperativo” demuestran que el aprendizaje de la lengua apunta a algo más que aprender el uso del subjuntivo. Ese algo más es la competencia intercultural, la cual implica reconocer la importancia de los contextos sociolingüísticos y socioeducativos en la adquisición de una segunda lengua.

Así pues, destrezas y actitudes debe darse conjuntamente en la enseñanza del español como segunda lengua, aunque no sólo referidas al grupo de estudiantes de la segunda lengua, sino a sus compañeros, los profesores y todo el personal de la escuela. En este sentido, la competencia intercultural es un objetivo común de todos los implicados en la educación.

Por tanto, la enseñanza del español como segunda lengua debe aspirar con ambición a objetivos educativos, humanistas y culturales. Aprender una lengua, visto desde la perspectiva de la competencia intercultural, contribuye al desarrollo personal de igual forma que aprender acerca de otras lenguas y culturas aumenta el conocimiento de uno mismo y de su propia cultura. Además, contribuye al desarrollo intelectual y al conocimiento del mundo. Por último, añadir un elemento cultural al aprendizaje de una segunda lengua también puede ayudar a mejorar las destrezas productivas y receptivas, dado que hay aspectos del uso de la lengua que están claramente relacionados con la cultura, como han demostrado las investigaciones en Retórica Contrastiva (Connor 1996; Trujillo 2001, entre otros).

Conclusión

En conclusión, la enseñanza de una segunda lengua tiene implicaciones sociales de gran calado. Aprender la lengua es el camino para la participación en la sociedad, para la defensa de los derechos propios y ajenos, para la mejora de la calidad de vida; en el contexto educativo, suele ser la llave del acceso a los estudios superiores. Por ello, es importante reflexionar sobre su enseñanza y recoger la información que nos aportan los estudios sobre adquisición de una segunda lengua para mejorar la práctica docente.

Es en este sentido y con esta preocupación desde donde se realiza la propuesta metodológica aquí presentada: las tareas, la integración de lengua y contenidos, la

conciencia lingüística y la competencia intercultural son los cuatro elementos que conforman nuestro esquema para la enseñanza del español como segunda lengua en el contexto educativo.

Evidentemente, con esa propuesta no queremos decir que se acabe el trabajo con niños y niñas de comunidades lingüísticas no-hispanohablantes. Evidentemente, la mejora de las condiciones de vida y el desarrollo integral de la comunidad crearán el poso actitudinal adecuado para el aprendizaje del español como segunda lengua. La escuela no puede resolver los problemas de la sociedad, ni podemos dejar caer sobre los hombros de los niños y las niñas la solución futura de los problemas de los adultos.

Sin embargo, entendemos que sí es necesaria una propuesta didáctica ajustada al nuevo territorio del español como segunda lengua. Teniendo en cuenta los últimos avances en investigaciones sobre adquisición de una segunda lengua podemos hoy proponer una serie de estrategias didácticas cuya eficacia ha sido probada en distintos contextos de enseñanza-aprendizaje.

Aun así, en este caso la dificultad es doble. Por un lado, la experiencia española en didáctica del español como segunda lengua no es todavía muy amplia y faltan referentes y materiales adecuados. Por otro lado, este nuevo contexto es muy diferente de la tradición española en enseñanza de la lengua materna, todavía muy centrada en la morfología y la sintaxis de nuestra lengua. Esto exige un doble esfuerzo por parte de los profesores, de imaginación por una parte y de renovación por otra parte. El esfuerzo, sin embargo, merece la pena.

Bibliografía

- Connor, U. 1996. *Contrastive Rhetoric*. New York: Cambridge University Press.
- Crandall, J. 1993. "Content-centered learning in the United States". *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 111-126.
- Cummins, Jim, 1994, "Knowledge, power and identity in teaching English as a second language", en Fred Genesee, *Educating Second Language Children: The Whole Child, the whole curriculum, the whole community*, New York, Cambridge University Press.
- El País (2001), Inmigración en España: El germen de una nueva sociedad. Disponible en <http://www.elpais.es/temas/inmigracion/>

- Ellis, R. 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gómez del Estal, Mario y Javier Zanón. 1999. "Tareas formales para la enseñanza de la gramática en clase de español". En Zanón, Javier (coord.). *La enseñanza el español mediante tareas*. Madrid: Edinumen.
- Lightbown, P.M. y N. Spada. 1999. *How Languages are Learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Met, M. 1994. "Teaching content through a second language". En F. Genesee. *Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community*. New York: Cambridge University Press, pp. 159-182.
- Ministerio del Interior, 2000. *Anuario Estadístico de Extranjería 2000*. Disponible en <http://www.mir.es/dgei/index.html>
- Moliner, María. 1992. *Diccionario de uso del español*. Madrid: Gredos.
- Nunan, David. 1989. *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skehan, P. 1998. *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford. Oxford University Press.
- Skehan, P., 2001, "The role of a focus on form during task-based instruction", en C. Muñoz (coord.). *Trabajos en Lingüística Aplicada*. Barcelona: Univerbook, pp. 11-25.
- Swain, M. 1995. "Three functions of output in second language learning". En G. Cook y B. Seidlhofer (eds.). *Principle and Practice in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo Sáez, F. 2001. "Implicaciones didácticas de la Retórica Contrastiva para la enseñanza de la lengua". *Lenguaje y Textos*, 17, pp. 79-90.
- Velasco, Carmen, y Mercè Bernaus, 1999, "Los proyectos en el aula de lengua: una herramienta para la motivación", *Aula de Innovación Educativa*, 87, pp. 39-42.